

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ALESSANDRA RIVERO HERNANDEZ

**O CORPO E A VIDA:
UMA ETNOGRAFIA DOS MODOS SENSÍVEIS DE CRIAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre

2017

ALESSANDRA RIVERO HERNANDEZ

**O CORPO E A VIDA:
UMA ETNOGRAFIA DOS MODOS SENSÍVEIS DE CRIAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de doutor.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ceres Gomes Víctora

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Hernandez, Alessandra Rivero
O corpo e a vida: uma etnografia dos modos
sensíveis de criação infantil / Alessandra Rivero
Hernandez. -- 2017.
169 f.

Orientadora: Ceres Gomes Victora.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Criação infantil. 2. Corpo. 3. Emoções. 4.
Individualismo. 5. Governo de si. I. Victora, Ceres
Gomes, orient. II. Título.

ALESSANDRA RIVERO HERNANDEZ

**O CORPO E A VIDA: UMA ETNOGRAFIA DOS
MODOS SENSÍVEIS DE CRIAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de doutor.

Aprovado em: 21 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Claudia Coelho – Instituto de Ciências Sociais/UERJ

Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho – PPGEDU/PUCRS

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro – PPGCS/PUCRS

Prof. Dr. Carlos Alberto Steil – PPGAS/UFRGS

Profa. Dra. Ceres Gomes Víctora (orientadora) – PPGAS/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só pôde ser realizada graças às contribuições de diversas pessoas, às quais sou imensamente grata.

Agradeço às mulheres, aos homens e aos casais grávidos, “tentantes”, ou já mães e pais, bem como às demais pessoas implicadas com a causa do parto humanizado que participaram do grupo Nascer Sorrindo. Aprendi muito com os relatos e as conversas durante os encontros e os piqueniques na Redenção. Meu agradecimento em especial para Zezé e Alessandra, que desde o início deste trabalho generosamente me acolheram.

Minha gratidão a Jaqueline, que esteve presente em diferentes ocasiões do trabalho de campo, sempre disposta a colaborar com esta pesquisa. A forma didática e apaixonada com que aborda temas da medicina antropológica contribuiu para a minha compreensão da mesma.

Meus sinceros agradecimentos aos educadores das Tardes no Verde, Fernanda, Victor e Naveen, pelos momentos compartilhados e pelas aprendizagens que me possibilitaram sobre educação, crianças, respeito, cuidado e dedicação.

A Clarissa, Victor, Khalil, Violeta e Guará pelo afeto, por terem me aberto as portas de sua casa e assim poder presenciar algumas das pequenas grandes descobertas das crianças.

A Anita, Arthur, Bernardos (Bê um e Bê dois), Felipe, Gabriela, Guará, Júlia, Khalil, Luan, Lucas, Maria Clara, Mathias, Olívia, Rafaela, Sophia, Violeta e em nome deles, a todas as crianças das Tardes no Verde. Depois de passar o dia no Timbaúva, voltei para casa muitas vezes um tanto embarrada, picada por mosquitos e fisicamente cansada, mas com o ânimo sempre revigorado! A convivência com vocês tornou o trabalho de campo ainda mais empolgante e lúdico.

A Cristina pelos instigantes fins de semana vivenciados durante a realização do curso CBPPW. Grata também às colegas Isabela, Andrea, Márcia, Naiane e Sandra e às facilitadoras Daniela, Camile e Jaqueline.

À minha orientadora, Ceres Víctora, minha imensa gratidão por ter me encorajado a entrar na Antropologia, por suas leituras minuciosas, por sua orientação atenta e afetuosa.

Aos colegas, ex-colegas e amigos do Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde (NUPACS), Monalisa Dias, Juliana Cuozzo, Emanuelle Maia, Josiane Bueno, Rita Lewkowicz, Silvana do Nascimento, Juliana Silva, Laura Schaefer, José Miguel Nieto Olivar e Diego Zenobi pelas leituras e contribuições.

Aos professores integrantes da banca qualificação, Fabíola Rohden e Carlos Steil, pelas relevantes contribuições que em muito colaboraram nos rumos desta tese.

Aos membros da banca, Maria Claudia Coelho, Isabel Carvalho, Fernanda Ribeiro e Carlos Steil, pela leitura atenta e valiosos comentários.

Ao grupo de pesquisa SobreNaturezas pela oportunidade de uma, embora breve, muito enriquecedora participação. Agradeço em especial a Carlos Steil, Isabel Carvalho, Chantal Medaets e Gustavo Chiesa.

O meu muito obrigada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, em especial aos professores das disciplinas cursadas durante minha formação acadêmica: Arlei Damo, Bernardo Lewgoy, Carlos Steil, Ceres VÍctora, Claudia Fonseca, Fabíola Rohden, Luiz Achutti, Maria Eunice Maciel, Ruben Oliven e Sérgio Baptista.

Aos colegas das turmas de doutorado e de mestrado de 2013, por terem me ensinado muito sobre Antropologia. As conversas e cafés com Paula Bolzan e Pamela Jorquera, para além das trocas intelectuais, tornaram o doutorado mais leve. Guardo comigo boas lembranças das caminhadas com Aline Rochedo pelas ruas de Córdoba/Argentina durante a X Reunião de Antropologia do Mercosul em 2013.

À Capes e ao PPGAS, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos familiares e amigos pelo apoio e carinho de sempre.

À minha mãe, Elisabeth (*in memoriam*), e a meu pai, Adilio, por todo o afeto, dedicação e esforços dispensados à minha formação como ser humano. *Gracias por todo, papá.*

Ao meu amado companheiro Jofre por todos esses anos vividos juntos, por seu apoio e compreensão pelo tempo destinado ao doutorado. Por simplesmente estar comigo nos bons e nos maus momentos.

O mundo não é o que existe, mas o que acontece (dito de Tizangara).

Mia Couto. *O último voo do flamingo.*

RESUMO

Esta tese aborda um conjunto variado de práticas que constituem modos *sensíveis* de criação infantil, que fazem parte um processo mais amplo de psicologização das camadas médias ocorrido nas últimas décadas no Brasil. Trata-se de uma pesquisa etnográfica na qual se transitou por diversos espaços vinculados ao “parto ativo”, à “criação com apego” e à educação engajada de crianças. Inicialmente, argumento que a noção de apego, ao (re)configurar o choro infantil como manifestação de um comportamento natural de agenciamento do bebê por vínculo afetivo e contato corporal, opera uma configuração totalizante que entrelaça o corpo ao ambiente. Nesse sentido, o ambiente e as relações experimentadas pela criança recobram um papel fundamental, sendo produzidos dois “tipos” de ambiente. Um capaz de atuar com intensidade sobre a criança de modo a conformá-la, representado pelas noções de aculturação, transmissão e socialização. E outro que opera de maneira mais sutil, em comunhão com a capacidade de a criança agenciar sua própria aprendizagem a partir de seus gostos, desejos, necessidades, percepções e sentimentos, que tem no horizonte o desenvolvimento da autonomia. Tentando escapar da reprodução de dualismos como natureza/cultura e indivíduo/sociedade, volto minha atenção para as práticas cotidianas a fim de investigar como essa aprendizagem acontece e como os adultos se recriam enquanto criam seus filhos, evidenciando as gramáticas emocionais em jogo. Por fim, argumento que práticas de criação infantil nas quais são criticadas a disciplina e a normalização, ao passo em que são exaltados o protagonismo, a liberdade e a autonomia (em suma, o governo de si), podem estar articuladas a outros modos mais sutis de governar os outros.

Palavras-chave: Criação infantil. Corpo. Emoções. Individualismo. Governo de si.

ABSTRACT

This dissertation approaches a set of practices that constitute what I have called *sensitive* modes of child rearing, as part of a broader psychologization process of the middle classes seen in Brazil in the last decades. I conducted ethnographic research among different spaces linked to “active birth”, “attachment parenting” and engaged child education. Initially, I argue that the notion of attachment, as it (re)configures infant crying as a manifestation of a natural behavior of baby agency towards affective bond and bodily contact, operates a totalizing configuration that interweaves the body and the environment. In this sense, the environment and the relationships experienced by the child play a fundamental role, producing two "types" of environment: one able to act intensely upon the child in order to conform it, represented by the notions of acculturation, transmission and socialization; and another that operates more subtly, in communion with the child's ability to organize his/her own learning from his/her tastes, desires, needs, perceptions and feelings, which has on the horizon the development of autonomy. Avoiding the reproduction of dualisms such as nature/culture and individual/society, I turn my attention to everyday practices to investigate how this learning happens and how adults recreate themselves as they raise their children, evidencing the emotional grammars at play. Finally, I argue that child-rearing practices in which discipline and normalization are criticized, while protagonism, freedom, and autonomy (in short, self-government) are exalted, may be articulated in other, more subtle ways to govern others.

Keywords: Children's upbringing. Body. Emotions. Individualism. Self-government.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Choro é comunicação, não manipulação”.....	54
Figura 2 – Teoria da exterogestação.....	56
Figura 3 – Coleito e sincronização da respiração e do sono do bebê	58
Figura 4 – Placas para orientação dispostas pelo Timbaúva.....	83
Figura 5 – Momentos durante as Tardes no Verde	105
Figura 6 – Passo a passo da amarração em cruz com <i>sling</i> tipo <i>wrap</i>	111
Figura 7 – Recorte do material virtual de divulgação do encontro sobre “paternidade ativa” promovido pelo Grupo Parto Alegre.....	117
Figura 8 – Material publicitário das campanhas da SMAM de 2008 e de 2010.....	142
Figura 9 – Cartaz do método canguru, publicado pelo MS em 2014.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dez passos para o sucesso do aleitamento materno.....	138
Quadro 2 – Cronologia de temas da SMAM, definidos pela WABA e no Brasil, 1992-2017.....	140
Quadro 3 – Habilidades para o aconselhamento em amamentação.....	151

LISTA DE SIGLAS

BLW	<i>Baby Led-Weaning</i>
BLH	Banco de Leite Humano
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CBPPW	Curso Básico de Prática Pedagógica Waldorf
CCMQ	Centro Cultural Mário Quintana
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CSEM	Centro de Saúde-Escola Murialdo
EAAB	Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil
ENAM	Encontro Nacional de Aleitamento Materno
ENPACS	Estratégia Nacional de Promoção da Alimentação Complementar Saudável
ESP/RS	Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul
FAO	Organização para Alimentação e a agricultura
Fiocruz	Fundação Instituto Oswaldo Cruz
IBFAN	Rede Internacional em Defesa do Direito de Amamentar, tradução livre de <i>International Baby Food Action Network</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBLCE	<i>International Board of Lactation Consultant Examiners</i>
IHAC	Iniciativa Hospital Amigo da Criança
ILCA	<i>International Lactation Consultant Association</i>
IMIP	Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
InFACT	<i>Infant Formula Action Coalition</i>
IUBAAM	Iniciativa Unidade Básica Amiga da Amamentação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LLLI	<i>La Leche League International</i>

MC	Método Canguru
MS	Ministério da Saúde
NBCAL	Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos para Lactentes
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PNIAM	Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento
rBLH	Rede Global de Bancos de Leite Humano
rBLH-BR	Rede Nacional de Bancos de Leite Humano
REHUNA	Rede pela Humanização do Parto e Nascimento
RIS	Residência Integrada em Saúde
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SES/RS	Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul
SIDA	Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional
Sintrajufe /RS	Sindicato dos Trabalhadores do Judiciário Federal no Rio Grande do Sul
SISNEP	Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
SMAM	Semana Mundial da Amamentação
SUS	Sistema Único de Saúde
TRT	Tribunal do Trabalho Regional
UBS	Unidade Básica de Saúde
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo
WABA	Aliança Mundial de Ações Pró-Amamentação, <i>World Alliance for Breastfeeding Action</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIROS PASSOS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	14
DA ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	22
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1 O TRAJETO DA PESQUISA	25
1.1.1 Grupo Nacer Sorrindo	26
1.1.2 Ciclo de palestras O estilo de vida contemporâneo e sua influência na saúde da criança	27
1.1.3 Curso Básico de Prática Pedagógica Waldorf (CBPPW)	27
1.1.4 Espaço de Integração Timbaúva	28
1.2 INDIVIDUALISMO, CORPO E EMOÇÕES.....	32
2 “CRIAÇÃO COM APEGO” E EDUCAÇÃO ENGAJADA: RECONFIGURAÇÕES EM TORNO DA APRENDIZAGEM	42
2.1 COLEITAR OU DORMIR NO BERÇO: TENSÕES ENTRE PRÁTICAS DE SONO INFANTIL.....	47
2.1.1 A criança como alteridade	49
2.1.2 O choro como manipulação	50
2.1.3 O choro como comportamento natural	52
2.1.4 O ambiente da criança nos primeiros meses de vida	55
2.1.5 Torna-se autônomo	57
2.2 O QUE A “CRIAÇÃO COM APEGO” TEM A VER COM AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ENGAJADA?.....	61
2.3 CRIAÇÕES MODERNAS	70
2.3.1 Espelhamentos entre desenvolvimento infantil e evolucionismo cultural	70
2.3.2 A noção de pessoa e corpo em jogo	73
2.3.3 Versões e dualidades	75
3 EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO, GRAMÁTICAS EMOCIONAIS E FORMAS DE VIDA: SOBRE APRENDER BRINCANDO	78
3.1 AS TARDES NO VERDE	81
3.1.1 O cenário e os participantes	81
3.1.2 O percurso de uma tarde	86
3.2 APRENDIZAGEM COMO PARTICIPAÇÃO NO BRINCAR.....	89

3.2.1 Das maneiras de “aprender a aprender” ou de educar a atenção	89
3.2.2 A preparação do ambiente e seus efeitos	93
3.3 EMOÇÕES, MORALIDADE E FORMA DE VIDA	95
3.3.1 Uma moralidade para ser sentida: a aprendizagem das emoções.....	95
3.3.2 A sacralidade da natureza: aprendendo uma forma de vida	98
3.4 QUANDO O BAMBU ESCOLHE O SEU DONO: SOBRE RELAÇÕES E AUTONOMIA	102
4 A POLÍTICA COTIDIANA DAS EMOÇÕES: CUIDADO E OUTRAS RELAÇÕES IMPLICADAS COM A CRIAÇÃO INFANTIL	106
4.1 CRIAÇÃO DE FILHOS, RECRIAÇÃO DE PAIS.....	108
4.1.1 “Vou ler, quero saber, quero ser mãezona, quero ser supermãe”: sobre conhecimentos e transformações	109
4.1.2 No corpo a corpo com o bebê.....	112
4.1.3 Paternidade ativa.....	116
4.1.4 Entre críticos e iguais: (re)produção de redes de relações pessoais.....	120
4.1.5 Consumo consciente e espírito empreendedor	122
4.2 A MICROPOLÍTICA DO AMOR	127
5 BIOPOLÍTICAS DE AMAMENTAÇÃO: MOVIMENTO GLOBAL, BIOPODER E GOVERNO DE SI	132
5.1 AS ARTICULAÇÕES ENTRE GLOBAL E LOCAL NAS POLÍTICAS DE AMAMENTAÇÃO	133
5.1.1 As organizações desenvolvimentistas e as conexões globais em torno da amamentação	133
5.1.2 Da promoção, proteção e apoio à prática da amamentação: ampliando as ações do global para o local e vice-versa.....	136
5.2 BIOPOLÍTICAS E GOVERNO DE SI: INTERSECÇÕES	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	157

INTRODUÇÃO

No presente trabalho investigo a partir dos três eixos analíticos (individualismo, corpo e emoções) um conjunto variado de práticas que constituem o que nomeei de modos *sensíveis* de criação infantil. Com isto não quero dizer que outros modos sejam insensíveis ou menos sensíveis, mas chamar a atenção para práticas de criação infantil que colocam em evidência os sentidos, que exaltam as experiências, as percepções, os afetos, as emoções, a intuição, a empatia. Refiro-me a práticas que não apenas são operadas com base nos sentidos, mas também que animam e conformam uma sensibilidade específica.

PRIMEIROS PASSOS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Passei a me interessar pelo tema da amamentação em 2005, durante um curso voltado para o atendimento odontológico de gestantes. Eu já havia visto alguma coisa sobre o tema durante minha formação como dentista, mas até ali era um assunto entre tantos outros. No ano seguinte, iniciei o primeiro ano de Residência Integrada em Saúde (RIS) com ênfase em Atenção Básica pelo Centro de Saúde-Escola Murialdo (CSEM) e Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (ESP/RS). A realização de grupos de gestantes e de puericultura, assim como uma programação de caráter multiprofissional de consultas agendadas destinadas a esses públicos específicos, fazia parte do cotidiano de trabalho da unidade básica de saúde (UBS) situada na vila São Miguel, bairro Aparício Borges, em Porto Alegre, onde exercia minhas atividades como residente. Ali tive a oportunidade de ouvir muitos relatos de mulheres sobre suas experiências de criar filhos. Embora naquele momento, assim como até hoje, eu não tivesse passado pela experiência da maternidade, creio que o fato de antes de dar início à residência ter cuidado de minha mãe nos últimos meses de sua vida, em que pesem as diferenças entre cuidar de uma criança e um adulto, despertou minha atenção para o estar cotidianamente disponível para o outro.

No caso específico da amamentação, chamou-me a atenção que, embora o conjunto de profissionais ali atuante soubesse listar uma série de benefícios desse ato, de um modo geral, havia certa dificuldade em dar orientações práticas ou auxiliar aquelas mulheres que enfrentavam dificuldades. Esse panorama provavelmente não era muito diferente do existente em outras UBS, haja vista que poucos anos antes a Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul (SES/RS) definiu como uma de suas atribuições a coordenação do processo de implementação para o recebimento do título de Unidade Básica *Amiga* da Amamentação

(UBAAM)¹ mediante a realização de cursos de capacitação destinados aos profissionais de saúde e posterior avaliação quanto à adequação do serviço em relação aos dez passos definidos pela iniciativa.

Assim, como parte do meu trabalho de conclusão de curso, organizei cursos destinados aos profissionais da UBS no modelo proposto por essa iniciativa. Dentre os diversos textos que li para a realização do trabalho, o livro “Amamentação: um híbrido natureza-cultura” (ALMEIDA, 1999) me afetou de maneira particular. Nele, João Aprígio Guerra de Almeida recorre à noção de híbrido de Bruno Latour para pensar a prática da amamentação não apenas como natural, mas também como constituída social e culturalmente. Sua abordagem sobre os desdobramentos históricos dessa prática no país possibilitou-me compreender que a frequente ênfase nos benefícios do aleitamento presente nos discursos dos profissionais da saúde provinha de uma concepção biológica da amamentação difundida pelo movimento higienista durante o século XIX. Tal movimento buscou persuadir as mulheres (em especial as mulheres de famílias burguesas que tinham como hábito deixarem essa tarefa para as amas de leite) a amamentarem seus filhos, exaltando-o como um ato instintivo e natural.

Nesse processo de formação e de atuação profissional, interessei-me não apenas pela prática da amamentação, mas também pelas experiências de cuidado vivenciadas pelas mulheres que buscavam atendimento na UBS. Nesse sentido, as visitas domiciliares se constituíram como oportunidades de, para além das queixas de pouco leite, apreender os entrelaçamentos dessas vivências com diversos elementos da vida cotidiana, em meio a qual essas práticas eram produzidas pelas mulheres junto a seus bebês, mas também junto a seus companheiros, familiares, vizinhos, empregos, serviços de saúde, objetos destinados ao cuidado infantil, entre tantos outros.

Ainda no primeiro ano de residência passei a fazer parte da equipe que estava organizando o IX Encontro Nacional de Aleitamento Materno (ENAM), evento que ocorre a cada dois anos em uma cidade brasileira e que, naquele ano, seria em Porto Alegre. O ENAM costuma ter como principal organizador a Rede Internacional em Defesa do Direito de Amamentar (tradução livre de *International Baby Food Action Network – IBFAN*), uma Organização Não Governamental (ONG) existente em cerca de 170 países e que atua na

¹ O título, assim como a estruturação da Iniciativa Unidade Básica Amiga da Amamentação (IUBAAM), foi criado em espelhamento à Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1990. A IUBAAM foi substituída no Estado a partir de 2008, quando o Ministério da Saúde instituiu a Rede Amamenta Brasil, visando assim à promoção, proteção e apoio à prática do aleitamento materno na Atenção Básica. Ainda, esta estratégia foi novamente substituída em 2012 pela Rede Amamenta e Alimenta Brasil, a fim de integrar a questão da amamentação e da alimentação com sólidos após o sexto mês de vida.

proteção legal da amamentação por meio da regulação do *marketing* dos produtos que competem com esta prática, tais como fórmulas infantis, mamadeiras, chupetas, alimentos à base de cereais, entre outros. Ao longo das reuniões de organização do evento fui conhecendo as integrantes locais dessa ONG, bem como um pouco da proposta da mesma. Dois anos depois, após cumprir os pré-requisitos necessários, tornei-me oficialmente membro da IBFAN Brasil.

O encontro com a Antropologia se deu durante o mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente. Ao buscar cursar disciplinas em outros programas de pós-graduação que tratassem de questões relativas à saúde e doença para além da perspectiva da patologia de órgãos do corpo, acabei me matriculando em 2010 na disciplina de Antropologia do Corpo e da Saúde e me encantando com esse campo de produção de conhecimento.

Ao entrar no doutorado uma das questões que almejava pesquisar, frente ao surgimento de um conjunto de objetos e todo um mercado voltado para as práticas de cuidado infantil em um contexto de expressiva diminuição de filhos por mulher que vem ocorrendo nas últimas décadas no Brasil², era como o consumo e a utilização desses objetos poderia estar mudando, ou mesmo reforçando, determinados aspectos da experiência de criação infantil. Interessava-me não apenas aqueles objetos que se relacionam ao desmame, ou mesmo com a possibilidade de manter certa distância corporal e contribuir para a individuação do bebê (como o berço, o carrinho, a babá eletrônica, o quarto próprio, entre outros), mas também aqueles que favorecem um contato intenso com o corpo do cuidador. Optei por debruçar-me sobre este último conjunto de objetos e as práticas de cuidado a estes vinculados a partir da elaboração do trabalho final de uma das primeiras disciplinas que cursei, de Antropologia Econômica. Na busca por mais informações sobre o tema, deparei-me com que práticas como a amamentação ao longo dos primeiros anos de vida da criança, o coleito³ e o carregar o bebê em um pano (*sling*) amarrado junto ao corpo do cuidador, entre outras, constituem um estilo de cuidados parentais que começou a despontar a partir da década de 1990.

² De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL 2004; 2015a), a taxa de fecundidade total no país vem declinando de 6,21 filhos por mulher em 1950; para 5,76 em 1970; 4,35 em 1980; 2,85 em 1991; 2,14 em 2004; 1,90 em 2010; e 1,74 em 2014.

³ O coleito, ou seja, o compartilhamento da cama, pode ser praticado de diferentes modos. Uma delas é propriamente o compartilhar de uma mesma cama. Outra forma é unir o berço ou a cama da criança à cama dos pais. Existem berços do tipo *sidecar* que são feitos para serem acoplados à cama. Ainda, quando o ambiente de dormir é o mesmo, mas as camas estão separadas, pode-se falar em co-habitação.

Esta forma de criação infantil é denominada de diferentes formas, entre elas: maternagem/paternagem⁴/maternidade/paternidade consciente, ativa ou ainda, criação com apego. As duas primeiras denominações chamam a atenção para uma ação autoral, fruto de uma prévia apreciação dessas práticas e não da mera reprodução das mesmas. Em outras palavras, que praticar este estilo de criação parental seria o resultado de uma “escolha individual”. A última designação é a tradução do termo em inglês *attachment parenting*, criado pelo pediatra norte-americano William Sears e que se tornou mais conhecido com a publicação em 1991 do seu livro intitulado *The baby book* (SEARS, 2003). Nele, são propostos sete princípios para uma “criação com apego”: conecte-se desde o nascimento (com seu bebê); acredite no choro do seu bebê; amamente; carregue seu bebê junto ao corpo; durma junto ao bebê; equilibre e administre (suas necessidades e a do bebê); e tenha cautela com treinos para bebês⁵.

Além disso, a organização não-governamental *Attachment Parenting International*, criada em 1994 e sediada nos Estados Unidos, elaborou, a partir do proposto por Sears, oito princípios para a “criação com apego”: preparar-se para a gestação, parto e criação; alimentar com amor e respeito; responder com sensibilidade; usar o contato afetivo; garantir um sono seguro, física e emocionalmente; prover cuidado com amor de maneira consistente; praticar a disciplina positiva; e manter o equilíbrio entre a vida pessoal e familiar (QUEIROZ, 2015)⁶. Em uma busca pela internet a respeito dos princípios da “criação com apego”, aqueles que mais frequentemente aparecem são estes oito enunciados, os quais, embora menos precisos em relação às práticas, dão mais visibilidade para as emoções que estão em jogo no seu desempenho. Cabe salientar ainda que o uso da palavra “princípio” em ambas as propostas busca justamente afastar-se da ideia de normatividade, de que haja algum tipo de obrigação de desempenho dessas práticas para se criar um filho com apego.

Eu optei por usar neste trabalho a denominação “criação com apego”, mas com isto não estou desconsiderando as outras formas de nomear tal fenômeno. Um dos motivos dessa escolha é que o termo criação dá centralidade ao processo, à ação de cuidar, à relação com o outro sem que seja preciso definir a priori o gênero de quem o pratica nem recorrer a uma

⁴ O termo maternagem tem origem nos trabalhos do médico e psicanalista inglês Donald Winnicott (1896-1971), enquanto o termo paternagem surge em espelhamento ao mesmo. Ambos buscam chamar a atenção ao ato de cuidar para além da maternidade e paternidade como condição decorrente de se ter (biologicamente) um filho.

⁵ Tradução minha do original: *birth bonding; belief in your baby's cries; breastfeeding; babywearing; bedding close to baby; balance and boundaries; beware of baby trainers.*

⁶ Há no Brasil um grupo de apoio da *Attachment Parenting International* que se reúne no Rio de Janeiro e é coordenado por Thiago Queiroz, certificado como líder pela ONG. Ele é autor do blog *Paizinho, Vírgula!*, no qual aborda temas relativos à criação com apego, disciplina positiva e parentalidade consciente.

incômoda generalização masculina, quando de fato este universo é predominantemente feminino.

O termo apego remete à teoria do apego, proposta pelo médico psiquiatra e psicanalista britânico John Bowlby (1907-1990). Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) decidiu promover um estudo sobre as necessidades de crianças residentes em lares substitutivos e instituições, algumas das quais haviam ficado órfãs durante a guerra. Como parte deste amplo estudo, a OMS contratou Bowlby para investigar os problemas relativos à saúde mental destas crianças. Suas conclusões centram-se na ausência da figura da mãe: a “privação materna”, definida como a situação na qual a criança menor de três anos não experimenta “*a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe [...], na qual ambos encontrem satisfação e prazer*” (BOWLBY, 1981, p. 13), tem impactos sobre a saúde mental que variam de acordo com o grau de privação. Os efeitos por Bowlby referidos vão desde sentimentos de angústia, uma necessidade exacerbada de amor, à incapacidade de relacionar-se com outras pessoas. Assim, a teoria do apego, que também se fundamenta nos aportes da etologia, apontou para os laços afetivos nos primeiros anos de vida como condição para o desenvolvimento normal dos seres humanos.

Entre os praticantes da “criação com apego” é comum a consideração de que esta forma de cuidado não tem nada de novo. Nessa mesma perspectiva, por vezes é contestada a ideia de que Sears seja o criador deste estilo de criação parental, sendo considerado apenas o difusor da mesma. Contudo, ao tratar esse conjunto de práticas de cuidado e de aprendizagem como novas, eu não me refiro tanto às práticas em si, algumas delas de fato desempenhadas em sociedades tradicionais, mas aos pressupostos e sentidos que informam tais práticas na atualidade. Afinal de contas, o que permitiu que em um determinado momento fizesse sentido juntar toda uma diversidade de práticas e criar algo novo, uma bricolagem capaz de entrelaçar, por exemplo, a prática da amamentação ao longo dos primeiros anos de vida da criança, o *baby led-weaning* (BLW)⁷, o coleito, o carregar o bebê em um pano (*sling*) amarrado junto ao corpo do cuidador; o uso de fraldas de pano; o *elimination communication*⁸; o banho de balde; a massagem indiana *shantala* e a disciplina positiva⁹?

⁷ Um modo de introduzir a alimentação sólida em porções que permitem com que o bebê possa pegar os alimentos com suas mãos, comendo assim o que, o quanto e na velocidade que quiser. Para maior detalhamento, ver Rapley e Murkett (2012).

⁸ Esta proposta parte do entendimento de que o bebê comunica por meio de sons e movimentos corporais quando irá evacuar e urinar. Assim, os cuidadores podem aprender estes sinais e antecipadamente colocá-lo, por exemplo, em um penico. Obtendo sucesso com a técnica, os cuidadores podem abandonar totalmente ou em partes do dia o uso de fraldas.

⁹ Em oposição a uma disciplina “negativa” em que a aprendizagem se daria por meio de proibições, castigos e punições.

Também é preciso ter em conta que, diferentemente do que em sociedades tradicionais, essas práticas emergem a partir de críticas a certos elementos constitutivos da vida contemporânea, em especial ao processo de medicalização da infância, ao consumo nos padrões atuais, ao papel normalizador da escola e da medicina e às abordagens cognitivistas da aprendizagem.

As críticas ao consumo de massa, especialmente de produtos tecnológicos, ressaltam um caráter maléfico deste fenômeno, quer seja para os seres humanos, principalmente para as crianças, como para a sustentabilidade do meio ambiente, por envolver o gasto de recursos naturais e a produção de resíduos não degradáveis. Evidentemente, não quero dizer com isto que essas pessoas não consumam tecnologias (por certo quase todas possuem carro, computadores, celulares, acessam a internet e participam de redes sociais), mas que parte daquilo que é consumido é dirigido para elementos resultantes de uma produção designada como “orgânica”, “caseira”, “artesanal” ou “feita à mão”, valorizada por ser a materialização de um trabalho “feito com criatividade e afeto”.

Em diálogo com as críticas pontuadas aqui, recebe uma conotação positiva entre os praticantes deste estilo de criação parental aquilo que é visto como um retorno ao “instintivo”, “primitivo”, “ancestral” e “natural”. Esses atributos são conferidos às práticas de cuidado em questão, assim como o de serem práticas saudáveis. Pode parecer algo curioso o fato de eu ter me movimentado da área da Saúde Coletiva para a Antropologia a fim de poder pensar questões de corpo e saúde a partir da perspectiva desta última e, ao mesmo tempo, dedicar-me a investigar um conjunto de práticas de cuidado aclamado frequentemente como “natural”. Ainda mais se levado em conta que o termo “cultura”, com o qual se costumou nominar o fenômeno humano que é objeto de estudo da Antropologia, é muitas vezes conotado de modo negativo entre os “cuidadores apegados”. No âmbito antropológico, diversos autores (ABU-LUGHOD, 1991; LATOUR, 1994; VIVEIROS DE CASTRO, 2002; WAGNER, 2010) vêm problematizando mais recentemente conceitos e oposições binárias como cultura/natureza e sociedade/indivíduo. Contudo, há tempo o conceito de cultura se difundiu para fora do campo da Antropologia e vem sendo operado como um conceito explicativo para os mais diversos fenômenos (TROUILLOT, 2011). Uma das críticas feitas tanto ao conceito de cultura como ao de sociedade é de muitas vezes encobrirem as relações sociais que constituem as vidas das pessoas (STRATHERN, 2014a). No que se refere a esta discussão, parece haver certa distância (o que não quer dizer imparcialidade) entre interlocutores e investigadora, em relação a perspectivas que não são só teóricas, mas dizem respeito também a modos de vida. Contudo, me aproxima dos “criadores apegados” certo encantamento por esse estilo de criação infantil e, mesmo, algo que devo em grande parte à minha formação no campo da

Saúde Coletiva: um olhar crítico dirigido ao processo de biomedicalização da vida, ao reducionismo presente nas diferentes áreas da saúde e às práticas educativas voltadas para a transmissão de conhecimentos.

Se inicialmente meu foco eram as práticas cotidianas de cuidado com as crianças, ao começar o trabalho de campo, percebi que a educação de seus filhos também era uma importante fonte de preocupação para os meus interlocutores. Assim, eu também me debrucei sobre essa questão. Contudo, entendo isto não apenas como uma ampliação do tema de pesquisa, mas também como a compreensão de que colocar um filho em uma instituição escolar é um aspecto relevante na criação infantil e, mesmo, que determinadas linhas da Psicologia e da Biologia estão informando as práticas não apenas de criação parental como também as das instituições escolares.

Neste trabalho eu dei bastante ênfase à pedagogia Waldorf¹⁰, uma vez que esta foi a escolha pedagógica de várias das famílias com as quais tive a oportunidade de conviver durante a realização do trabalho de campo. Entretanto, eu também conheci famílias cujas crianças frequentam instituições de ensino que seguem o método Montessori¹¹, a orientação budista, ou mesmo escolas nem tão “alternativas” assim, mas nas quais os pais viram qualidades que consideraram como diferenciais na forma de atuação dos professores junto à criança. Assim, por exemplo, recordo-me de uma interlocutora que estava cogitando, caso não conseguisse junto a outras pessoas fundar um jardim de infância Waldorf na sua cidade, mudar-se, futuramente, com seu companheiro e filho de dois anos de idade para Porto Alegre. Entretanto, sua mãe, que era quem cuidava de seu filho enquanto ela e seu companheiro trabalhavam, teve um problema súbito de saúde, obrigando-a a colocar o menino em um jardim de infância antes do que havia pensado, já que sua mãe não teria como cuidar do neto nos meses seguintes. Ela percorreu algumas instituições de ensino de sua cidade, descartou aquelas nas quais os funcionários se mostraram pouco simpáticos à ideia de ela permanecer

¹⁰ A pedagogia Waldorf foi elaborada por Rudolf Steiner (1861-1925) com base na Antroposofia, concebida esta última por ele a partir do pensamento de Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) como uma “ciência espiritual” na qual o ser humano é tido como intimamente ligado à natureza e aos seus elementos (minerais, plantas, animais, estrelas, planetas), de modo a constituírem um organismo único e harmônico. Este organismo possui um aspecto visível, material e mensurável e outro não perceptível aos sentidos, que constitui um conjunto de forças sutis. O ser humano (microcosmo) também pode ser considerado uma imagem condensada deste universo (macrocosmo), trazendo em si cada um de seus elementos. A partir desta cosmovisão, Steiner e colaboradores propuseram não só a pedagogia Waldorf como também a medicina antroposófica, a agricultura biodinâmica, os movimentos da eurytmia, a arquitetura antroposófica, entre outros campos de conhecimento e prática. No capítulo subsequente, abordo alguns elementos importantes para compreender a pedagogia Waldorf, contudo fuge aos objetivos desta tese tratar das demais áreas referidas. Para um aprofundamento sobre os mesmos, recomenda-se o site da Sociedade Antroposófica do Brasil <<http://www.sab.org.br/portal/>>.

¹¹ Alguns aspectos da pedagogia proposta pela médica italiana Maria Montessori (1870-1952) também serão tratados no próximo capítulo.

algum tempo por ali junto ao filho durante o “período de adaptação”. E acabou optando por uma das instituições mais tradicionais da cidade, mas que a professora se mostrou receptiva ao choro do menino e garantiu-lhe que iria chamá-la caso ele voltasse a chorar. Com este exemplo quero dizer que, de um modo mais geral, trata-se da busca por jardins de infância e escolas que tenham um olhar individualizado para as demandas de cada aluno, assim como instituições que “respeitam a infância e o brincar” e oferecem uma alimentação “saudável”, “orgânica” e/ou “integral”.

Assim, parece-me importante salientar que é possível pensar essa diversidade de práticas como compondo um conjunto não porque todos os interlocutores desta investigação tiveram certo tipo de experiência de parto, praticaram a “criação com apego” com seus filhos ou os colocaram em determinadas escolas, mas porque essa malha de discursos e de práticas apresentam conexões e correspondências, embora estas não estivessem dadas previamente. Assim sendo, como parte desta tese, busquei identificar os princípios adjacentes das práticas em foco. Ao longo da pesquisa, foi ficando claro para mim que esses pressupostos mais estruturais remetiam a uma sensibilidade romântica.

Nesse sentido, a trama de práticas investigada, à semelhança do campo ambiental, cuja constituição foi objeto de análise de Isabel Cristina de Moura Carvalho (2001), é tributária de um movimento de longa duração que emerge no final do século XVIII. E que ao longo do tempo volta a emergir em determinados contextos (os quais por sua vez conferem novos sentidos a essa matriz romântica): tais como no movimento contracultural nos anos 1960, nos movimentos ecológicos dos anos 1970, na Nova Esquerda e na politização do consumo e da vida cotidiana (CARVALHO, 2001); na psicologização e consequente difusão de uma cultura psicanalítica entre as camadas médias brasileiras (FIGUEIRA, 1985); nas terapias corporais (RUSSO, 1993); e no fenômeno do casal grávido (SALEM, 2007). Dentre as principais características da sensibilidade romântica pode-se mencionar inicialmente a afirmação do indivíduo, um retorno ao natural e a uma unidade perdida (seja com o universo, a natureza ou a coletividade humana), bem como o sentimento anticapitalista como contrapontos aos males da cultura e da civilização (CARVALHO, 2001).

Ao longo da tese argumentei que as práticas constitutivas de modos sensíveis de criação infantil não apenas valorizam a ação a partir dos gostos, desejos, necessidades, percepções e sentimentos das crianças e dos adultos, mas também buscavam concretamente promover o engajamento ativo. Seja pela oferta de um ambiente preparado com múltiplas possibilidades lúdicas para as crianças, seja por fomentarem a realização de escolhas recobertas de um caráter de espontaneidade e de reflexividade para os adultos, em oposição à

ideia de obrigatoriedade. Ainda sobre a égide da tensão entre indivíduo e sociedade, também se mostrou central nestas práticas a noção de natureza, a qual ora remetia a uma concepção pré-social de Indivíduo, ora dizia respeito à biologia dos corpos humanos, ou, ainda, a um ambiente considerado natural, fosse este um espaço de matas e riachos, fosse o próprio corpo da mãe.

A ideia de que as experiências vividas nos primeiros anos de vida têm um efeito indelével na constituição da personalidade acaba por conferir ao campo de práticas investigado uma configuração holista, que entrelaça o corpo ao ambiente. Nesse sentido, o ambiente recobra um papel central à medida que intervém no desenvolvimento do ser humano. O modo encontrado para lidar com o risco de ser englobado pelo ambiente (representado pelas noções de aculturação e socialização) é deixar a criança brincar e atuar conforme sua iniciativa para assim estabelecer relações de simetria. Ou, ainda, oferecer-lhe um ambiente tido como natural, o qual se considera ser capaz de potencializar o Indivíduo pela convergência entre interioridade e exterioridade em uma relação entre entes concebidos como pertencentes ao mesmo domínio, o da natureza.

A fim de problematizar o tom de naturalidade que invariavelmente acompanhava essas formas de vida, coloquei em discussão alguns aspectos da educação engajada como a educação da atenção, a preparação do ambiente e as gramáticas emocionais operadas; a experiência feminina no corpo a corpo com o bebê; a moralidade envolta no ato de fazer escolhas conscientes e de criar um filho; as biopolíticas globais de amamentação; os pressupostos socioculturais presentes nos argumentos científicos, ou mesmo em uma memória comum a toda a humanidade, presentes nos discursos sobre a maternidade e a criação infantil em foco.

DA ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, descrevo o caminho que percorri na construção desta pesquisa de doutorado a partir do meu interesse de pesquisa. Apresento o trajeto que fiz ao transitar por diversos espaços que se vinculavam ao “parto ativo”, à “criação com apego” e à educação engajada de crianças. Tendo anteriormente referido à expressão “criação com apego”, cabe agora aludir brevemente às outras duas. “Parto ativo” é um conceito criado por Janet Balaskas (2008) que aponta para a participação ativa da mulher no parto, tendo a fisiologia do parto e suas escolhas respeitadas pela equipe de profissionais que a assistem. Educação engajada é o termo que designei para fazer referência a

um conjunto variado de práticas educativas que concebem a aprendizagem como um processo que ocorre a partir do envolvimento ativo da criança com o ambiente. Nesse sentido, a aprendizagem é um fenômeno que se dá através da experimentação, do movimento, do brincar. Trata-se, portanto de uma aprendizagem que evoca o corpo no mundo, os sentidos e os afetos. Na segunda parte, contextualizo um processo mais amplo de psicologização das camadas médias no Brasil em meio aos quais tais práticas estão inseridas. Chamo a atenção também para a ocorrência de um processo mais recente de afastamento do caráter marginal atribuído a algumas das práticas que constituem ou dialogam com o estilo de criação infantil aqui investigado e a concomitante legitimação, e até mesmo institucionalização, dessas práticas, mediada por uma aproximação com a ciência.

No capítulo 2, recorro às tensões que a “criação com apego” estabelece com outras formas de cuidado infantil a fim de problematizar o que a categoria apego mobiliza. Construo inicialmente esta discussão abordando as tensões entre práticas de sono infantil para pensar os regimes corporais que elas comunicam. Argumento que a noção de apego, ao (re)configurar o choro infantil como manifestação de um comportamento natural de agenciamento do bebê por vínculo afetivo e contato corporal, opera uma configuração totalizante que entrelaça o corpo ao ambiente. Neste sentido, aponto para o papel relevante recobrado pelo ambiente sobre a capacidade de agenciamento da criança. A partir dessa discussão, analiso de que modo determinadas propostas de educação engajada podem se articular à “criação com apego”, bem como as noções de pessoa e de corpo acionadas por estas práticas. Argumento que a noção de pessoa operada por essas práticas é a de um ser humano que nasce e vivencia a infância enquanto Pessoa, em meio a uma intensa relação e dependência com o seu entorno a partir da qual, satisfeitas suas necessidades afetivas, torna-se possível esta transformação em Indivíduo.

No capítulo 3, volto-me para as práticas que propõem uma aprendizagem/criação agenciada pela própria criança a partir de seus interesses, desejos, percepções e sentimentos como um processo espontâneo e individual que têm no horizonte o desenvolvimento da autonomia. Busco mostrar de que modo esta aprendizagem, embora não se fundamente na transmissão de conteúdos mentais, é também uma aprendizagem mediada pela cultura. Discuto o modo como ocorre o “aprender a aprender” no contexto específico nomeado de Tardes no Verde, ocasiões em que crianças participam de brincadeiras e trilhas por entre a mata em um sítio em Porto Alegre. A educação da atenção das crianças para certos aspectos durante a participação na prática e a maneira como o ambiente é arranjado permitem apontar que essa aprendizagem é dirigida para uma determinada forma de vida. Nela, as emoções têm um importante papel na aprendizagem moral na medida em que a moralidade em jogo, ao

invés de transmitida, deve ser sentida e incorporada pelas crianças. Nesse sentido, identifiquei dois eixos na gramática emocional operada no local. Em um destes eixos se destacam emoções tidas como produtivas, que são vinculadas ao engajamento ativo e criativo com o entorno, ao imprimir movimento, como é o caso do sentimento de coragem. No outro, sobressaem-se emoções que, como a sacralidade, evocam relações de concordância entre os entes da natureza.

No capítulo 4, investigo as maneiras como variados discursos emotivos acerca dos modos sensíveis de criação infantil são apropriados pelas pessoas na vida ordinária a partir de minha participação prolongada em diversas atividades durante o trabalho de campo, bem como em duas entrevistas extensas. Discuto como pessoas que praticam modos sensíveis de criação infantil se recriam enquanto criam seus filhos em um processo que se inicia antes e se intensifica depois do parto por meio do qual acedem a uma trajetória em que se radicaliza a noção de Indivíduo. De modo articulado à individualização vivenciada pelas crianças, esse processo entre os adultos envolve outros meios, como a produção de conhecimentos a partir dos quais governam sua própria ação de cuidar dos filhos; a busca por estabelecer relações parentais e conjugais que têm no horizonte valores como a participação ativa, o vínculo afetivo e a igualdade; a circunscrição da família nuclear; e o consumo e a realização de escolhas “conscientes” para si e para os filhos. Ainda, discuto a dimensão micropolítica das emoções, analisando como os discursos emotivos sobre criação infantil afirmam, desafiam ou reforçam as relações de poder que fazem parte de contextos sociais mais amplos.

Ao longo da tese problematizo algumas práticas de criação infantil que promovem, em termos foucaultianos, o governo de si em contraoposição ao governo dos outros, tomado em um enquadramento disciplinar e com ênfase no caráter coercitivo. No capítulo 5, eu inverteo o foco e discuto as biopolíticas voltadas para a prática da amamentação a fim de problematizar em que medida, no contexto específico das práticas de criação infantil em foco, o governo de si se configura como forma de resistência ao poder político ou, mais bem, como a própria forma pela qual o poder político tem buscado de modo crescente operar na contemporaneidade. Chamo a atenção para a multiplicidade de entidades envolvidas na elaboração de um conjunto de ações que vem fomentando a prática da amamentação desde a década de 1980 no país, articulado a dinâmicas globalizadas de impulsão da prática da amamentação. Argumento que a promoção do governo de si se relaciona com os discursos que tornaram possível a produção de conexões entre estas entidades.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo descrevo o caminho que percorri na construção desta pesquisa de doutorado. Na primeira seção apresento o trajeto que fiz ao transitar por diversos espaços que se vinculavam ao “parto ativo”, à “criação com apego” e à educação engajada de crianças. A seguir apresento alguns trabalhos etnográficos por meio dos quais contextualizo, a partir dos três eixos analíticos desta pesquisa (individualismo, corpo e emoções), um processo mais amplo de psicologização das camadas médias no Brasil em meio aos quais tais práticas estão inseridas. Chamo a atenção também para a ocorrência de um processo mais recente de afastamento do caráter marginal atribuído a algumas das práticas que constituem ou dialogam com o estilo de criação infantil aqui investigado e a concomitante legitimação, e até mesmo institucionalização, dessas práticas, mediada por uma aproximação com a ciência.

1.1 O TRAJETO DA PESQUISA

O caminho que percorri nesta pesquisa teve início no segundo semestre de 2013, quando comecei a transitar por diversos espaços que se vinculavam ao “parto ativo”, à “criação com apego” e/ou a práticas educativas anteriormente mencionadas. Esse percurso foi se definindo com a ajuda de diversas pessoas que também estavam transitando por entre encontros de grupos, palestras, cursos, espaços voltados para a educação de crianças, grupos em redes sociais, bazares, marcha pela humanização do parto, audiências públicas sobre humanização da assistência ao parto, entre outros. As pessoas que circulavam por estes espaços eram em sua maioria pertencente às camadas médias e médias-altas, brancas, intelectualizadas, com formação universitária, algumas com curso de pós-graduação. Entre as atividades ofertadas, algumas eram gratuitas, outras envolviam valores acessíveis ou mesmo que ficavam a critério do participante, destinados à manutenção e melhoria do espaço e contribuição para o lanche. Ainda outras, tinham um custo mais elevado, o que de algum modo contribuiu na definição daqueles que acederam às mesmas.

Essas pessoas foram me informando sobre um e outro espaço. Alguns desses espaços escapavam do tema de pesquisa, embora apresentassem alguns elementos que os aproximavam, como é o caso de cursos sobre *coaching*¹², encontros para jogos de improvisação para adultos, cursos para preparação de produtos terapêuticos, de higiene e de

¹² Processo pelo qual se busca aprimoramento e crescimento tanto pessoal como empresarial com apoio de um profissional *coach*.

beleza feitos com recursos naturais, oficinas de ioga e meditação, entre outros. Assim, embora meu percurso de pesquisa tenha se constituído de opções, de uma seleção que fiz dos espaços que fui tomando conhecimento, essas escolhas não foram apenas minhas, uma vez que fui informada e busquei seguir algumas das conexões entre diferentes espaços feitas pelos próprios interlocutores. Eu busco explicitar isto a seguir, ao descrever o trajeto da pesquisa, o qual incluiu os principais espaços percorridos: grupo Nascendo Sorrindo; ciclo de palestras *O estilo de vida contemporâneo e sua influência na saúde da criança*; Curso Básico de Prática Pedagógica Waldorf (CBPPW); Espaço de Integração Timbaúva.

1.1.1 Grupo Nascendo Sorrindo

Um dos primeiros espaços em que me inseri foi o Nascendo Sorrindo, um grupo de apoio presencial a gestantes e “casais grávidos” que pretendem ter um “parto ativo” e que também conta com a participação de pais com seus filhos pequenos que passaram por esta experiência. O nome do grupo é uma referência ao título de um dos trabalhos do obstetra francês Frédérick Leboyer (1996) e no qual o autor chama a atenção para o sofrimento dos bebês provocado por práticas da obstetrícia moderna¹³. O grupo Nascendo Sorrindo é um dos 38 grupos existentes no país que são apoiados pela Parto do Princípio, rede que atua na defesa e na promoção dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher. Sua coordenação está a cargo de Zezé, doula¹⁴ e instrutora de ioga para gestantes e mães com bebês, e de Alessandra, militante do “parto ativo”. Eu já as conhecia anteriormente. Zezé havia sido minha colega no curso sobre atendimento odontológico a gestantes que realizamos em 2005. Alessandra é irmã de uma colega minha de ONG. Além disso, eu já as tinha encontrado algumas vezes em feiras e atividades relacionadas com parto e amamentação.

Além dos encontros presenciais, os participantes do Nascendo Sorrindo também mantêm contato virtual por meio de grupo fechado em rede social¹⁵. Conforme a descrição do grupo feita nesse ambiente virtual, os encontros são concebidos como um espaço de apoio no processo de desenvolvimento de autoconfiança e autonomia pelo qual as mulheres que buscam um “parto ativo” necessitam passar, haja vista que considera não ser suficiente a

¹³ Ambiente da sala de parto ruidoso e com iluminação intensa; aplicação de colírio de nitrato de prata; remoção do vernix caseoso (camada de gordura esbranquiçada e espessa que protege a pele do recém-nascido); corte do cordão umbilical logo após o nascimento; colocação do bebê em berço, sem contato corporal, em especial em relação ao corpo materno (LEBOYER, 1996).

¹⁴ A palavra doula tem origem na Antiga Grécia e significa mulher que serve. Atualmente, nomeia as mulheres que dão suporte físico e emocional a outras mulheres antes, durante e após o parto. No Brasil não é uma profissão regulamentada.

¹⁵ www.facebook.com/groups/nascendosorrindogapp

simples contratação de uma equipe de profissionais favorável ao parto natural. Os encontros presenciais se dão aos sábados em uma frequência mensal, em lugares públicos, como o Centro Cultural Mário Quintana (CCMQ) ou no Parque Farroupilha, assim como na sede do Sindicato dos Trabalhadores do Judiciário Federal no Rio Grande do Sul (Sintrajufe/RS). Alguns dias antes do encontro, Zezé divulgava o encontro por esta rede social, ao passo em que consulta por mulheres interessadas em relatar suas experiências de parto, amamentação, puerpério e criação infantil, entre outros temas que serão ser discutido naquela ocasião. Algumas vezes o encontro conta também com pessoas convidadas para tratar de temas específicos. No decorrer dos encontros os demais participantes fazem questionamentos e também contam um pouco de suas experiências.

1.1.2 Ciclo de palestras *O estilo de vida contemporâneo e sua influência na saúde da criança*

Foi no ambiente virtual do Nacer Sorrindo que tomei conhecimento de um ciclo de três palestras intitulado *O estilo de vida contemporâneo e sua influência na saúde da criança*, promovido pelo grupo Timbaúva. Os temas das três palestras foram, respectivamente: doenças típicas de nossa época (alergias, distúrbios de sono e comportamento, hiperatividade e déficit de atenção); a importância de um ritmo familiar saudável; e o papel da escola na educação. O evento ocorreu numa clínica de saúde e teve como palestrante a médica pediátrica e antroposófica Jaqueline. Na ocasião foi apresentado o grupo Timbaúva, formado por pais e educadores que queriam criar uma escola orientada pela pedagogia Waldorf, mas que se diferenciasse daquelas já existentes em Porto Alegre por “ter maior contato com os ritmos da natureza”. Como essa escola ainda não existia, as crianças estavam participando de uma atividade chamada Tardes no Verde: duas tardes por semana, depois de terem ido à escola, iam para o sítio de um casal participante, onde brincavam e desenvolviam atividades como caminhar por entre a mata, subir em árvores, comer frutas recém colhidas das árvores, brincar no barro, entre outras ações.

1.1.3 Curso Básico de Prática Pedagógica Waldorf (CBPPW)

Alguns meses depois do ciclo de palestra, depois do período de final de ano e alguns bate-papos virtuais para a combinação de horários, eu voltei num final de tarde à mesma clínica de saúde, desta vez para conversar com Jaqueline. Eu lhe contei sobre minha pesquisa

e ela sobre seus planos, entre eles, iria começar a fazer o exame físico de recém-nascidos de partos assistidos pelas equipes de profissionais (médicos obstetras, enfermeiras obstetras, doulas, entre outros) que seguem os pressupostos do movimento de humanização do parto e nascimento¹⁶. Essas equipes, na maior parte das vezes, eram aquelas escolhidas pelas pessoas que buscavam um parto sem intervenções consideradas prescindíveis, como: permanência em jejum, realização de tricotomia (raspagem de pelos pubianos), enema (lavagem intestinal), amniotomia (ruptura intencional das membranas amnióticas para aceleração do parto) e episiotomia (corte na região do períneo), permanecer na posição decúbito dorsal durante o trabalho de parto, uso de ocitocina para aceleração do parto e de analgesia peridural e realização de uma “desneCesárea”, como costuma ser chamada a cesárea cuja indicação para a sua realização é tida como infundada, entre outros procedimentos.

Na ocasião, Jaqueline me convidou para participar do primeiro módulo do CBPPW, organizado por Cristina, euritmista¹⁷, com formação em pedagogia Waldorf. Inicialmente, fui participar do primeiro módulo, mas acabei cursando todos os demais, o que se constituiu como uma oportunidade ímpar para poder começar a compreender os pressupostos e a prática pedagógica Waldorf. O CBPPW foi organizado em seis módulos mensais de um final de semana que se estendeu durante todo o primeiro semestre de 2014, envolvendo atividades teóricas e principalmente práticas para tratar, a partir da concepção antroposófica, do crescimento e desenvolvimento humano, desde o pré-natal até a fase adulta, bem como o papel do educador, seja este professor, pais ou outros interessados. Os módulos foram realizados em diferentes espaços, tais como na clínica de saúde onde havia ocorrido o ciclo de palestras, em um jardim de infância Waldorf e no Espaço de Integração Timbaúva.

1.1.4 Espaço de Integração Timbaúva

Este último localiza-se no Morro de São Pedro, no bairro Lageado, zona sul de Porto Alegre, o qual se caracteriza por abrigar áreas de nascentes e matas. O Espaço de Integração Timbaúva ocupa boa parte do sítio de um hectare onde vivem Victor e Clarissa com seus três

¹⁶ A humanização diz respeito tanto a uma atitude ética por parte de profissionais e serviço de saúde, atenta aos direitos de mulheres, recém-nascidos e acompanhantes, como a adoção de procedimentos sabidamente benéficos durante o processo de parto e nascimento, de foram a evitar práticas intervencionistas desnecessárias (BRASIL, 2002).

¹⁷ Com formação em eurtmia, a qual consiste em uma prática corporal baseada na Antroposofia que tem por objetivo harmonizar corpo, alma e espírito. Seus movimentos podem ser realizados em grupo ou individualmente, acompanhados ou não de linguagem poética ou música. A eurtmia pedagógica é praticada em grupo nas escolas Waldorf, enquanto a eurtmia terapêutica constitui-se como um recurso para o tratamento individual de doenças e de desequilíbrio das forças que atuam no corpo.

filhos e foi criado para acolher diversos eventos e atividades, entre elas as Tardes no Verde, proposta da qual tinha tomado conhecimento durante o ciclo de palestras. Victor, formado em Letras e tinha trabalhado como professor na única escola Waldorf de Porto Alegre, situado no bairro Jardim Isabel na zona sul da cidade, também atuou como docente no curso em momentos específicos, assim como Jaqueline e outras pessoas convidadas.

Eu tinha apenas uma vaga ideia de como transcorriam as Tardes no Verde, sabia apenas que crianças de idades variadas iam ali para brincar em meio à mata, árvores e córregos e, assim, experimentar um “maior contato com os ritmos da natureza”. Contudo, já havia compreendido que possibilitar essa vivência para as crianças era muitas vezes fonte de preocupação, desejo e esforços para um determinado conjunto de pais. E foi isto que me levou a conversar com Victor e Clarissa sobre a possibilidade realizar parte do meu trabalho de campo naquele local, de modo a acompanhar uma vez por semana as atividades realizadas durante as Tardes no Verde. Eu estive por lá semanalmente de agosto de 2014 a maio de 2015 e, posteriormente, numa frequência mais espaçada. Durante a realização do trabalho de campo nesse espaço convivi com crianças de diferentes idades (com menos de um ano até 14 anos); os educadores Victor, Fernanda e Naveen; Clarissa, que era responsável por preparar o lanche do final da tarde para as crianças e por administrar o pagamento das mensalidades; e Jaqueline, que enquanto pediatra antroposófica seguidamente acompanhou as atividades com as crianças. Também participei dos encontros quinzenais do grupo de estudos, nos quais foram tratados diferentes temas relativos à educação de crianças, discussão de textos e de situações vivenciadas durante as Tardes no Verde.

Subir em árvores, brincar no barro, cozinhar alimentos em uma fogueira, portar um canivete e fazer breves incursões à mata sem a companhia de um adulto, de acordo com a idade, fazia parte da proposta de possibilitar às crianças brincarem de maneira “livre”. Assim, portanto, uma das primeiras questões que me coloquei ao me inserir nesse espaço era a de como se daria minha participação. Não tinha a pretensão de desempenhar o papel de autoridade dos educadores, contudo nem sempre eu estava acompanhada de algum deles quando se iniciava uma discussão em torno de um brinquedo, uma criança que ainda não caminhava punha-se a subir a escada do escorregador ou um pequeno grupo decida arrancar algumas flores. Minha preocupação em saber como atuar junto às crianças não se devia ao simples fato de não ter filhos ou irmãos menores, mas de aprender um determinado modo de interagir com crianças que era considerado adequado naquele espaço. Certamente, eu estava imbuída da ideia de que, como adulta, ao me inserir naquele espaço eu me tornava também responsável por aquelas crianças, apesar de inicialmente não saber ao certo o que isto

significava naquele contexto específico (seria irresponsabilidade não fazer nada ao ver uma criança brincando com fogo? E brincando com um canivete? Ou quem sabe dependurada de cabeça para baixo no galho de uma árvore? Ao longo das tardes aprendi que não havia uma resposta única para todas essas situações e que era preciso, sobretudo observar). Creio que buscar não ser uma autoridade, associado ao fato de ter me colocado explicitamente na condição de aprendiz quanto à identificação de árvores, frutos e ervas, ou ao comportamento de distintos animais que por aquele espaço circulam (o que era de conhecimento dos educadores e mesmo de algumas crianças), possa ter contribuído para na perspectiva das crianças eu ser vista como uma “adulta diferente” (PIRES, 2007) em relação aos educadores.

O meu posicionamento em campo também pode ser pensado a partir dos modos como fui vista pelos educadores, os quais algumas vezes viram em mim “qualidades natas” de uma “jardineira”¹⁸, ainda que nas ocasiões em que pessoas chegavam ao Timbaúva pela primeira vez eu fosse apresentada a como uma “observadora”. Se bem o termo jardineira se vincula à dimensão do cuidado e o termo observadora, com meu papel de pesquisadora naquele espaço, também me parece relevante considerar que na perspectiva da pedagogia Waldorf (na qual o as Tardes no Verde é fortemente inspirada) ambos se relacionam na medida em que um dos principais atributos de uma jardineira é a capacidade de observação ativa da criança e seu comportamento. Além disso, o termo jardineira marca uma distinção com o educador que atua junto a crianças em idade escolar. Este último deve se caracterizar por ser uma “autoridade amada” capaz de incentivar a ação das crianças, mesmo que mais pelo afeto do que pelo poder. Há aqui também uma questão de gênero importante, pois se bem Fernanda fosse considerada tanto uma jardineira como uma educadora, não recordo ter ouvido Victor ou Naveen serem nomeados, ou se automearem, de jardineiros, embora ambos também cumprissem intensamente esse papel. Assim, acredito que minha posição como adulta, mulher, e investigadora, acrescida da vigilância permanente para não me tornar uma autoridade, em parte contribuiu para um enquadramento parcial enquanto jardineira, mas não ao ponto de ser tomada como tal.

Além da observação-participante, foram realizadas entrevistas em profundidade, de caráter semiestruturado, com duas mulheres que se tornaram interlocutoras importantes ao longo da pesquisa de campo: Alessandra, uma das coordenadoras do Nascer Sorrindo e Clarissa, do Espaço Timbaúva. O sentido das entrevistas foi tanto o de apreender a

¹⁸ Apesar de que na atualidade os jardins de infância são mais comumente denominados de estabelecimentos de educação infantil, na pedagogia Waldorf prefere-se utilizar a nomenclatura mais antiga e nomear as pessoas que ali atuam de “jardineiras”.

experiência cotidiana do cuidado e de educação com as crianças, como de situar essas práticas em contextos mais amplos de suas vidas. Mais do que tomar os relatos das entrevistadas como uma biografia individual, considerei tais relatos como imersos em um duplo movimento, na medida em “*que os sujeitos sociais são ativos narradores ao mesmo tempo em que são narrados, isto é, são formados pelas estruturas narrativas dominantes de seu tempo, e particularmente dos campos de ação onde estão inseridos*” (CARVALHO, 2003, p. 296). Desse modo, as entrevistas contribuíram, junto à observação-participante, para abalizar o campo de práticas investigado. Mas também possibilitaram analisar as maneiras variadas com que as pessoas atuaram informadas por esse campo de práticas de acordo com a realidade e as circunstâncias vivenciadas. Nesse sentido, com as entrevistas ensejei a produção de estratégias alternativas de “autoridade etnográfica” (CLIFFORD, 2008), ao trazer à cena uma certa polifonia, interpretações sobre aspectos relacionados aos modos de criação infantil investigados neste trabalho que diferiram das minhas interpretações, embora esta não seja o eixo organizador da discussão.

A leitura e a análise de documentos impressos e virtuais complementaram o trabalho de campo, à medida que me auxiliaram na compreensão dos sentidos atribuídos às práticas de cuidado, tendo sido dada atenção especial a aqueles materiais referenciados e discutidos pelos participantes desta pesquisa.

Ainda, gostaria de pontuar algumas questões éticas colocadas por esta pesquisa, em parte, por minha procedência do campo da saúde. Uma delas é a utilização dos nomes dos interlocutores, pois considerei que a simples troca dos nomes não necessariamente protegeria a identidade dos interlocutores. Nesse caso, a troca dos nomes dos espaços percorridos também seria imprescindível e mesmo assim não serviria ao propósito de manter o anonimato, seria preciso também omitir muitas de suas particularidades. Dentre tantos dilemas, passei a questionar-me também por qual motivo a identidade de pessoas que estavam vivendo as suas vidas deveria *a priori* ser protegida? Não seria o caso de negociar esta questão em campo e de manter uma vigilância ética ao longo da pesquisa, ponderando as implicações éticas em cada situação? Assim, decidi referir-me aos interlocutores pelo primeiro nome ou pelo cognome com que eram conhecidos, mediante a concordância dos mesmos.

A outra questão ética diz respeito à submissão do projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS. Este não é um procedimento de praxe entre antropólogos, com exceção daqueles que atuam no campo da antropologia da saúde e se veem frequentemente impedidos de iniciar à pesquisa em instituições de saúde sem antes submeter seus projetos a um CEP. E embora esta não fosse a minha situação de pesquisa, optei por

fazer a submissão, para de este modo deixar em aberto a possibilidade de futuramente divulgar as reflexões elaboradas na presente investigação para fora da Antropologia¹⁹.

1.2 INDIVIDUALISMO, CORPO E EMOÇÕES

A seguir apresento alguns trabalhos de investigação etnográfica que contemplam os três eixos analíticos desta pesquisa (individualismo, corpo e emoções) e por meio dos quais busco contextualizar um processo mais amplo de psicologização das camadas médias no Brasil do qual as práticas da “criação com apego” e de educação engajada aqui investigadas fazem parte. Um desses trabalhos é o de Tania Salem (2007) sobre o fenômeno denominado “casal grávido”, o qual começou a despontar em centros metropolitanos do Brasil a partir dos anos 1980, época em que realizou sua pesquisa entre adeptos deste ideário. Como a autora elucida, o fenômeno do “casal grávido” se caracteriza tanto pelo envolvimento do cônjuge no pré-natal e no parto como pela busca de um “parto natural”, de modo a limitar o uso de tecnologias introduzidas pela obstetrícia moderna às situações em que se fazem necessárias. O “casal grávido” é compreendido pela antropóloga como uma “experiência sintetizadora” (SALEM, 2007, p. 23) à medida que expressa uma visão de mundo abrangente que transcende à questão da gravidez e do parto e que é uma condição anterior necessária para a adesão à experiência. Ainda que, como observa em sua etnografia, seja na participação em grupos de apoio durante a gestação e na sociabilidade com os profissionais e demais participantes que a experiência dos cônjuges se conforme.

Salem (2007) situa a emergência do fenômeno “casal grávido” no movimento de revisão do parto e do nascimento²⁰ surgido no cenário internacional na década de 1970 e relacionado às ideias que eclodiram nos efervescentes anos 1960. Tal movimento se caracterizou por: (1) intensas críticas à medicalização do parto no que se refere às tecnologias empregadas e ao poder médico decorrente do privilégio do saber desta categoria profissional. Contudo, cabe ponderar que ao propor que os casais se informem a respeito de conhecimentos técnicos, para que desta forma possam escolher por si, estes acabam por envolver-se com o paradigma médico. Assim, em um plano conceitual ocorre uma intensificação do processo de medicalização do parto. (2) Concomitantemente às críticas à medicalização, a psicologização

¹⁹ O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do CEP da UFRGS e aprovado, estando registrado no Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP) com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 39956214.3.0000.5347.

²⁰ Dentro do qual destaca o trabalho do obstetra Frédéric Leboyer, que volta a atenção para o recém-nascido no momento do nascimento; as teorias do obstetra Michel Odent colocadas em prática na maternidade francesa Pithiviers e o método psicosssexual da antropóloga Sheila Kitzinger (SALEM, 2007).

da retórica chama a atenção para uma dimensão subjetiva e individual dos sujeitos e promove a expressão de emoções nos grupos de apoio como modo de elaboração das mesmas. (3) Decorrente dos dois anteriores, o repúdio à normatividade, à subordinação a um código moral e de regras de comportamento universal, e a valorização de um sistema moral que se volta para o sujeito como alguém que faz escolhas a partir do exame de sua subjetividade e saberes instintivos.

A visão de mundo mais abrangente à qual a antropóloga se refere ancora-se em três princípios éticos que giram em torno da problemática do individualismo: psicogenicidade, igualdade e mudança. A psicogenicidade diz respeito à atenção vigilante do “eu”, à observação das emoções sentidas e da própria subjetividade, em busca do autoaperfeiçoamento. Este trabalho sobre si tem como finalidade a libertação do indivíduo de imposições sociais e culturais. O preceito da igualdade implica dar valor igual às identidades sociais e, portanto, na recusa às relações hierárquicas que podem ocorrer, por exemplo, entre médico e paciente, marido e mulher, pais e filhos. O princípio da mudança se vincula ao comprometimento com um progresso ético e com o autoaperfeiçoamento. Embora não tenha focado as práticas corporais e místicas em seu trabalho, a autora pondera que estas também se mostraram relevantes na cosmovisão dos interlocutores (SALEM, 2007).

Esta vinculação entre psicologização e práticas corporais foi analisada por Jane Russo (1993) ao abordar o movimento das terapias corporais no Rio de Janeiro nos anos 1980 enquanto uma inflexão dentro de um processo mais amplo de difusão da psicanálise ocorrida no país na década de 1970 entre as camadas médias urbanas. Como formas distintas e mesmo opostas de lidar com esta intensa difusão da psicanálise e, bem como com a restrição à época do título de psicanalista aos médicos psiquiatras, surgiram o lacanismo e as terapias corporais. As terapias corporais se apresentam como um conjunto diversificado de práticas que enfatiza as emoções e as sensações do corpo, em oposição ao intelectualismo. A aprendizagem das mesmas se dá pela experimentação prática em encontros, oficinas, *workshops*, entre outros, não sendo considerado suficiente estudá-la a partir de textos e discussões teóricas. Virtualmente, não há uma seleção, cada um pode se proclamar terapeuta e mesmo criar sua abordagem terapêutica.

No que se refere aos termos “terapia” e “corporal”, a autora (RUSSO, 1993) pondera que, apesar da denominação nativa de “terapia”, as terapias corporais não buscam curar doença alguma, elas operam sobre a normalidade, em busca da realização de potencialidades pessoais. Já o termo “corporal” recobre o fato de serem terapias psicológicas, uma vez que, de uma perspectiva holista, o corpo engloba a dimensão psicológica e é o veículo para seu

acesso. Em seu trabalho, a autora se debruça especificamente sobre as terapias corporais que têm no psicanalista austríaco Wilhelm Reich (1897-1957)²¹ uma de suas principais inspirações, como é o caso da bioenergética, da psicologia biodinâmica e da biossíntese. Dentre os principais elementos propostos por Reich, tem-se que: (1) o corpo é a chave para acessar o psíquico; (2) há a necessidade de liberação do corpo e, desta forma, da pessoa; (3) oposição entre natural e social; (4) existência de uma energia cósmica. A noção de energia das terapias corporais remete a um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que estas práticas se pautam no individualismo, propõem uma configuração totalizante, holista, que integra o ser humano ao cosmo (RUSSO, 1993). Como ficará claro no decorrer da tese, este paradoxo também se faz presente nas práticas de cuidado e de educação infantil investigadas nesta pesquisa.

Holismo e o individualismo são compreendidos por Louis Dumont como diferentes ideologias que regem “tipos” diferentes de sociedade. O primeiro é a configuração de valores predominante em sociedades tradicionais que tem como princípio a hierarquia. É a partir do sistema de castas da Índia que o autor elabora suas reflexões acerca da hierarquia, compreendida como “*princípio de graduação dos elementos de um conjunto por referência ao conjunto*” (DUMONT, 1970, p. 85, tradução minha). O princípio da hierarquia se estampa nas relações sociais, de modo que o grupo social se apresenta como mais importante que a pessoa. Esta última é compreendida como um ser eminentemente relacional e socialmente determinado, que cumpre uma função social dentro de uma ordem global (DUARTE, 2003). Nas sociedades holistas (DUMONT, 1970, p. 13, tradução minha):

O acento recai sobre a sociedade em seu conjunto ou Homem coletivo; o ideal se define pela organização da sociedade em vista de seus fins, e não em vista da felicidade individual; trata-se antes de tudo de ordem, de hierarquia; todo homem particular deve contribuir em seu posto para a ordem global e a justiça consiste em ordenar as funções sociais em relação com o conjunto.

Enquanto no holismo as necessidades de cada ser humano estão subordinadas às da sociedade, o ideal fundamental das sociedades modernas ocidentais é o individualismo, a partir do qual o sujeito se vê como ser livre e autônomo. Nesta configuração, são as necessidades da sociedade que estão subordinadas às dos indivíduos. O valor supremo está no

²¹ Wilhelm Reich nasceu em território austro-húngaro em 1897, iniciou a carreira psicanalista como membro do círculo de Viena e discípulo de Freud, com quem rompeu posteriormente. Chegou aos Estados Unidos em 1939, onde construiu um centro para o estudo do que nomeou de orgônio, a energia vital que estaria presente no cosmo e que se vincularia ao estado de saúde e doença. Por anunciar a cura do câncer através seus de experimentos, foi processado e preso, tendo morrido na prisão alguns meses depois, em 1957 (RUSSO, 1993).

indivíduo, cujos atributos são a liberdade e a igualdade (DUMONT, 1985). Apesar da diferenciação levada a cabo por Dumont entre sociedades modernas ocidentais e sociedades tradicionais, alguns trabalhos permitem pensar em contornos diferenciais da noção de pessoa em distintos segmentos sociais da sociedade brasileira. Enquanto alguns autores (VELHO, 1981; FIGUEIRA, 1981; 1985; 1987) relacionam a propagação da ideologia individualista entre as camadas médias à crescente absorção dos saberes psicológicos a partir da década de oitenta no país, Luis Fernando Dias Duarte (1986) aponta para a permanência da noção de pessoa nas camadas populares, nas quais predominam representações do “nervoso” como uma perturbação físico-moral. Enquanto os “nervos” se constituem como uma representação relacional de pessoa, o psiquismo diz respeito a uma representação individualizada e individualizante que se associa à ideologia ocidental moderna (DUARTE, 2003; 2008).

Ainda, cabe ressaltar que o estudo de Dumont atenta para o individualismo chamado de quantitativo ou de vertente jurídica, na qual o acento é posto no princípio da igualdade, ao proclamar direitos iguais para todos e a aplicação universal da lei. Esta vertente relaciona-se historicamente aos ideais iluministas. Entretanto, como argumenta Simmel (1950; 1971), do século XVIII para o XIX houve um deslocamento desse individualismo quantitativo para o qualitativo, ou também nomeado de vertente psicológica, a qual teve sua origem no Romantismo. O acento então recai sobre a especificidade do indivíduo enquanto sujeito psicológico, sobre a singularidade das qualidades pessoais. Entre as características constitutivas do Romantismo, Duarte resalta em outros trabalhos (2004, 2012) a ênfase: na totalidade, expressa na categoria vida, mas que também pode deslocar-se para a ideia de singularidade ao tomar uma unidade como totalidade em si; na diferença, em oposição à igualdade; no fluxo temporal dos fenômenos; na pulsão como uma disposição interior própria dos seres vivos; na sensibilidade; na subjetividade; na criatividade; na espontaneidade bem como na experiência e na compreensão como modos de conhecimento. Contudo, como atenta o autor, o pensamento romântico enquanto reação ao Iluminismo opera permanentemente em tensão com este, ora distanciando-se, ora aproximando-se e imiscuindo-se de valores iluministas como liberdade; igualdade; universalismo; racionalismo; cientificismo e materialismo.

Assim, é a partir de um enquadramento romântico que o paradoxo entre individualismo e holismo anteriormente referido opera e recobra sentido no campo empírico desta pesquisa. É esse pano de fundo que está informando a forma contemporânea de sensibilidade operada nas e pelas práticas de criação infantil investigadas, como ficará claro ao longo da tese. Essa forma de sensibilidade dialoga com o que Duarte (2005) chama de

“dispositivo de sensibilidade”, parafraseando a discussão de Foucault acerca da sexualidade, e cujos aspectos constitutivos são a perfectibilidade, a experiência e o fisicalismo. A perfectibilidade é a ideia de origem iluminista de que o ser humano pode se aperfeiçoar de maneira ilimitada, da qual decorrem outras imagens, tais como desenvolvimento e transformação. Ainda, a perfectibilidade está implicada no uso da razão, que é incitada pela experiência, daí depreende-se a ênfase nos sentidos e nos afetos experimentados na relação com o mundo. E o fisicalismo, concepção de que a corporalidade humana é dotada de uma lógica própria que explica a condição humana e que, portanto deve ser descoberta. Embora, como pondera a autor, o fisicalismo tenha se tornado possível mediante a separação entre corpo e espírito, a dimensão da totalidade, que aparece com força ao longo deste trabalho, torna possível a produção de novas formas de mediação entre corpo/mente/ambiente.

Retomando o trabalho de Jane Russo (1993) sobre terapias corporais, a autora considera que estas fazem parte não apenas do campo “psi”, mas também do que chama de “complexo alternativo”, onde se emaranham com um conjunto diversificado de práticas. Dentre essas práticas estão a astrologia, tarô, ioga, diferentes formas de meditação, shiatsu, acupuntura, homeopatia e manifestações de caráter mais religioso como Hare Krishna e Santo Daime. Mesmo no caso de práticas que já eram desempenhadas antes do surgimento de tal fenômeno, as mesmas passam a operar a partir deste novo prisma quando integrados a esse conjunto de práticas. Mais que a simples adoção de práticas, o que este complexo propõe é levar a cabo um estilo de vida “alternativo”, que tem entre seus preceitos a “consciência ecológica”, a valorização de práticas e concepções orientais, a espiritualidade e uma perspectiva escatológica ou milenarista (RUSSO, 1993). Este “complexo alternativo”, fenômeno também denominado de Nova Era, evoca uma forma de “espiritualidade sem religião”, sendo que, entre os elementos que o caracterizam, estão: a concepção de que o ser humano possui dentro de si uma chispa divina, ou um *self* sagrado; que os seres vivos e todos os elementos do cosmos estão interligados seja por uma energia cósmica ou por uma memória universal; a imanência de Deus; a busca por transformação pessoal como forma de expressar o potencial individual; a busca por uma ampliação da consciência assim como do desenvolvimento de uma consciência planetária (CAROZZI, 1999; CAROZZI, 2015; D’ANDREA, 2000). Ainda, como avalia D’Andrea (2000), há um intenso intercâmbio de pessoas entre o campo “psi” e o “complexo alternativo”, à medida que ambas confluem ao valorizarem o individualismo reflexivo, sendo que “*a New Age provê uma versão espiritual do conhecimento do self em relação à busca do autodesenvolvimento/autoconhecimento*” (HEELAS; AMARAL, 1994 apud D’ANDREA, 2000, p. 153).

Apesar da possibilidade de fazerem parte de um estilo de vida “alternativo”, percebo um processo de afastamento do caráter marginal conferido a práticas como aquelas investigadas nesta tese. Esta busca por desvincular-se do caráter alternativo se expressa ao final de uma conversa com Alessandra durante a qual me falava sobre o cenário destas práticas quando seu primeiro filho nasceu há 12 anos. Contava-me que desde então muitas mudanças ocorreram: naquela época havia em Porto Alegre apenas uma médica que fazia partos com “menos intervenções” e uma pessoa que dava aula de ioga. Ela pôde carregar seu filho em *sling* porque encomendou de uma pessoa que os confeccionava na cidade de Gramado, já que na capital não havia quem fizesse. As fraldas de pano “modernas” surgiram mais recentemente, há cerca de sete anos, em uma versão elaborada com tecido impermeável em estampas coloridas e variadas e botões de pressão, que dispensam dobraduras e o uso de alfinetes de segurança. Quando comentei que os grupos de preparação para o “parto natural” pareciam existir há mais tempo, desde os anos 1970 ou 1980, ao menos em outras capitais, como Rio de Janeiro e São Paulo, ela me respondeu que não era o mesmo que os grupos existentes hoje em dia, pois naquela época o pessoal que fazia “parto natural” era *hippie*, mas nos anos 1980, com a chegada dos *yuppies*, jovens executivos do mundo dos negócios, o movimento *hippie* tinha sucumbido.

Aponta nesta mesma direção o englobamento da expressão “parto natural”, vinculada à contracultura, pelo de “parto humanizado” e a própria criação da Rede pela Humanização do Parto e Nascimento (REHUNA) em 1993 a partir de um grupo embrionário que se automeava “Ginecologistas Marginais” (TORNQUIST, 2004). Nesse mesmo sentido, destaco a consideração do médico obstetra e homeopata Ricardo Jones²² sobre o arcabouço conceitual do movimento de humanização do parto, na qual rejeita qualquer princípio que possa recobri-lo de um caráter alternativo (JONES, 2015, grifos meus):

- 1– O protagonismo restituído à mulher, sem o qual estaremos apenas “sofisticando a tutela”, imposta milenarmente pelo patriarcado.
- 2– Uma visão integrativa e interdisciplinar do parto, retirando deste o caráter de “processo biológico”, e alçando-o ao patamar de “evento humano”, onde os aspectos emocionais, fisiológicos, sociais, culturais e espirituais são igualmente valorizados, e suas específicas necessidades atendidas.
- 3– Uma vinculação visceral com a Medicina Baseada em Evidências, deixando claro que o movimento de “Humanização do Nascimento”, que hoje em dia se espalha pelo mundo inteiro, **funciona sob o “Império da**

²² Além de ser uma referência do movimento de humanização do parto, ministrando palestras dentro e fora do país e com livros publicados sobre o tema, Jones, em conjunto com sua esposa e enfermeira Zeza, assistiu ao parto de algumas das mulheres que conheci no decorrer do trabalho de campo.

Razão”, e não é movido por crenças religiosas, ideias místicas ou pressupostos fantasiosos.

Ainda, desde 2011 ocorre um processo de institucionalização de um modelo de atenção ao parto e ao nascimento pautado no cuidado humanizado pelo governo federal, diante de um quadro de “epidemia de cesáreas”, no qual as taxas em muito superam os 15% preconizados pela OMS, chegando em 2004 a 42,7% (RIPSA, 2008). Essas taxas são ainda mais expressivas quando analisado em separado o segmento de saúde suplementar, uma vez que em 2006 a taxa de cesáreas no âmbito dos planos de saúde foi de 80,7% (BRASIL, 2008).

Também em relação à pedagogia Waldorf é possível apreender um movimento de afastamento das margens se levado em conta que esta proposta educativa tem como base a medicina antroposófica. Refiro-me ao processo de institucionalização desta última com o reconhecimento pelo Conselho Federal de Medicina em 1993 se posicionando como uma “ampliação” da medicina, bem como a sua inserção no Sistema Único de Saúde (SUS) em 2006 junto com demais práticas (tais como medicina chinesa, homeopatia e acupuntura), que constituem o que foi nomeado de práticas integrativas e complementares (TONIOL, 2015). Ainda, em um fôlder de divulgação da escola Waldorf da cidade, entre outras informações, salienta-se o endosso desta pedagogia pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1994 e a adequação dos estudantes egressos a expectativas sociais bastante convencionais entre as camadas médias e altas, como a obtenção de *“excelentes índices de aprovação no vestibular, conclusão do curso superior e colocação no mercado de trabalho”*.

Apesar desse processo de afastamento da posição marginal, quero chamar a atenção para a diversidade de sentidos atribuídos e elementos associados a essas práticas entre seus adeptos. Jane Russo (1993), que já havia observado um deslocamento no movimento das terapias corporais em direção à maior preocupação com o rigor científico e à institucionalização, destaca a coexistência de duas vertentes entre as mesmas: uma vertente eclética, mais mística e espiritualizada, e outra ortodoxa, que se aproxima da ciência, em especial à psicanálise e à medicina, e da academia, mas mantém matizes de espiritualidade por meio da noção de energia. Carmen Tornquist (2002; 2004) também percebe dentro do movimento de humanização do parto a coexistência de uma vertente biomédica, que busca a legitimidade de suas práticas por meio da Medicina Baseada em Evidências, e de uma vertente alternativa/naturalista, que articula elementos de espiritualidade, ecologia e ecofeminismo. O ponto de mediação entre tais vertentes estaria na noção de natureza, que se expressa quer seja no processo fisiológico de parir ou na sabedoria feminina para dar à luz.

No sentido de não limitar a análise das práticas alternativas ao universo Nova Era, em sua investigação etnográfica do processo de institucionalização da oferta e do uso das práticas alternativas no SUS, Rodrigo Toniol (2015) argumenta que outras referências se relacionam com esse fenômeno, tais como as benzedeadas, as ciências médicas, a OMS e o Ministério da Saúde (MS).

Esse processo de legitimação, e mesmo de institucionalização, das práticas em foco vem sendo mediado por uma aproximação com a ciência. A atribuição de um novo estatuto à mesma pode ser apreendida na trajetória bibliográfica do obstetra francês Michel Odent. Em seu livro *Gênese de um homem ecológico – mudar a vida, mudar o nascimento – o instinto reencontrado*, publicado originalmente em 1979, ele considera que os dados da ciência são suficientes para assegurar a necessidade imperiosa de uma “revolução ecológica” para a sobrevivência da espécie humana. Entretanto, a ciência ficaria de fora da revolução em si, uma vez que “o que nos reserva a revolução ecológica não é do domínio da ciência” (ODENT, 1982, p. 43). O obstetra francês considera que a “revolução ecológica” demandaria um religamento do ser humano com suas “raízes animais”, sendo o parto e o nascimento um momento privilegiado para isto. Se antes a ciência parecia opor-se à possibilidade de “reencontrar os instintos”, em seu livro *O camponês e a parteira: uma alternativa à industrialização da agricultura e do parto*, publicado originalmente em 2002, ela passa a ser aquela que sinaliza o caminho para alcançar a revolução ecológica, pois ao buscar responder à pergunta “De que forma se desenvolve a capacidade de amar?”, a ciência apontaria para a importância da vida intrauterina, da forma de nascer e da amamentação para desenvolver a capacidade de amar, sentimento que seria fundamental experimentar individualmente para poder obrar tal transformação coletiva (ODENT, 2003). Em outras palavras, mais recentemente para o autor a ciência é elevada a outra condição, a de indicar a forma de fazer essa mudança.

A referência a teorias e evidências científicas também é um recurso legitimador frequente das práticas investigadas no presente trabalho. Em relação ao cientificismo no campo empírico desta investigação, o qual situei anteriormente em um enquadramento romântico, volto ao trabalho de Duarte (2004) para então mencionar que embora o cientificismo, por seu caráter universalista, apresente-se como um valor próprio do Iluminismo, o mesmo foi conservado pelo movimento romântico, apesar das críticas ao materialismo e ao objetivismo. Como referido pelo autor, a evolução das ciências durante o século XIX foi o resultado dessa intrincada interação entre (o que a partir de Ludwik Fleck se poderia nomear de) “estilos de pensamento”, ou seja, os “pressupostos de pensamento sobre

os quais os cientistas de uma disciplina constroem o seu saber” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p. 16). Para Fleck (2010), a evolução das ciências, antes que um acúmulo de saber, diz respeito a mudanças no “estilo de pensamento” dos cientistas as quais ocorrem no trânsito entre coletivos de cientistas e em diálogo como o contexto cultural.

Nesse sentido, considero, por exemplo, que a nova visão sistêmica da composição do leite materno apontada por Almeida (1999) está em diálogo com um estilo de pensamento romântico, à medida que evoca noções como totalidade, singularidade e fluxo, evidenciando assim que a amamentação é intrinsecamente tão natural quanto cultural. Para o autor, o leite materno não deve ser tratado tendo em vista apenas “*sua composição centesimal, como se as porcentagens de proteínas, lipídeos, carboidratos, minerais e fatores de proteção fossem suficientes para o entendimento de todos os fenômenos que envolvem o tema*”, mas sim como uma substância viva de grande complexidade biológica. O leite materno é então apontado como “*um produto dinâmico, mutável, com características distintas e ajustáveis a cada momento*” (ALMEIDA, 1999, p. 62). Dentre os aspectos por ele trazidos a partir desta nova configuração, estão: a interligação entre a composição do leite materno e as necessidades fisiológicas e metabólicas da criança, que se constituiu como um fenômeno de espelhamento. A transferência pelo leite materno para a criança de uma memória imunológica produzida no contato da mulher com microrganismos que integram os ambientes por onde ela transitou, o que confere ao leite materno também um caráter imunológico singular. A natureza mutável do leite materno não apenas ao longo do tempo (inicialmente o chamado colostro, mais rico em proteínas e menos em gorduras; em seguida o leite de transição; e após a segunda semana aproximadamente, o leite maduro, além do leite diferenciado produzido por mães de crianças nascidas prematuramente), mas também ao longo do dia e da mamada (no começo com mais elementos de proteção imunológica e água, passando para uma concentração maior de proteínas, tornando-se em sua porção final mais concentrado em gorduras), ademais de poder variar individualmente de coloração, sabor e odor de acordo com a alimentação da mulher. Ainda, a capacidade de autorregulação da produção do leite materno de acordo com a sucção da criança, em “*uma relação similar à lei da oferta e da procura – tão conhecida em economia como reguladora do mercado consumidor*” (ALMEIDA, 1999, p. 70), desde que em regime de “livre demanda”, ou seja, sempre que o bebê quiser mamar, e não em horários regulados.

Ao referir esta nova configuração como herdeira de um estilo de pensamento romântico não busco tratá-la como menos válida que uma versão mais clássica da amamentação que foca na quantidade de nutrientes que constituem o leite materno, mas

chamar a atenção para um pensamento fundamental para formular outros pensamentos, para estabelecer relações entre as coisas. Pois um estilo de pensamento que se centra na invariabilidade não identificaria, ou não valorizaria, a mutabilidade do leite materno.

Ainda em relação às transformações conceituais sofridas pelas ciências, Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1997) assinalam para a incorporação de temas alheios à ciência clássica, como: processos de organização espontâneos, instabilidade, irreversibilidade e processos que ocorrem no tempo, os quais se articularam a noções mais clássicas como determinismo e causalidade. E nesse arrolamento de novos temas, me atrevera a incluir a noção de amor e de vínculos afetivos.

2 “CRIAÇÃO COM APEGO” E EDUCAÇÃO ENGAJADA: RECONFIGURAÇÕES EM TORNO DA APRENDIZAGEM

Na atualidade, as crianças gozam de uma considerável atenção tanto no âmbito das famílias, como em relação a políticas públicas, ciências, mercado e consumo, entre outras dimensões da vida. De fato, mais que meramente voltar sua atenção para as crianças, ao longo do tempo, como abordo a seguir, todo um conjunto de políticas de Estado, de práticas e conhecimentos científicos e objetos foram contribuindo para redefinir a experiência de mulheres e crianças em consonância com as demandas e concepções vigentes em cada momento.

Contudo, nem sempre as crianças tiveram tanta relevância. De acordo com Jacques Donzelot (1980), foi a partir do século XVIII que o Estado francês passou a intervir de duas formas distintas sobre as famílias para a sobrevivência das crianças, enquanto modo de investimento futuro para a nação. Uma dessas formas de intervenção operou uma economia do corpo para o fortalecimento da elite francesa por meio de uma nova aliança com a Medicina. Uma abundante literatura médica sobre a criação e educação de crianças começou a ser difundida. O cuidado das crianças de famílias burguesas que até aquele momento tinha ficado a cargo de serviçais passou a ser criticado por conduzir as crianças a um uso extravagante de seus corpos, voltado meramente ao prazer e ao adorno. As amas de leite foram apontadas como responsáveis pelos altos índices de mortalidade infantil²³ e de transmitir maus hábitos às crianças por meio da amamentação. Também as comadres, responsáveis pela assistência de mulheres no momento do parto e de crianças doentes, passariam a ser combatidas. Esses livros médicos buscaram difundir técnicas e conhecimentos para que as mulheres burguesas assumissem o papel de cuidar e educar seus filhos, o que foi bem recebido pelas mesmas, uma vez que a aliança com a Medicina possibilitava assumir uma relevância maior no espaço doméstico. A outra forma de intervenção do Estado investiu, por meio da filantropia, em uma economia social visando à sobrevivência das crianças de famílias populares para futuramente desempenharem tarefas nacionais, como a colonização, a marinha e a milícia. A preocupação aqui recaía sobre os custos de crianças abandonadas e os

²³ Para se ter uma ideia da magnitude e da desigualdade social que acompanhava esse fenômeno à época: de acordo com o autor (DONZELOT, 1980), a mortalidade infantil era em torno de um quarto entre as crianças amamentadas por amas de leite contratadas por famílias ricas que viviam em aldeias próximas. Já entre crianças que permaneciam aos cuidados de amas que viviam distante, a mortalidade infantil era ao redor de dois terços. Essas amas, que eram contratadas através de intermediários por famílias de comerciantes e de artesãos, recebiam menos e acabam se ocupavam do cuidado de diversas crianças ao mesmo tempo.

altos índices de mortalidade²⁴ antes de essas poderem se tornar úteis ao Estado. A intervenção sobre as famílias pobres passou, por exemplo, pela coerção ao abandono de crianças, o controle de uniões livres e o impedimento à “vagabundagem”, em especial em relação às crianças.

À época, a ideia de que a capacidade de gestar, parir e amamentar fazia parte da natureza feminina passou a ser reiteradamente utilizada pela ciência a fim de legitimar o cuidado e a criação infantil como funções femininas. Nesse sentido pode se referir o trabalho de Londa Schiebinger (1998) sobre a introdução por Carlos Lineu do termo *Mammalia* (que tem mamas) na décima revisão de sua taxonomia zoológica, em 1785, para definir a classe de animais que reunia todos aqueles dotados de pelos, três ossos no ouvido e um coração de quatro câmaras²⁵. Com essa mudança, Lineu contribuiu para naturalizar a prática da amamentação e, de um modo mais amplo, para situar o gênero humano na natureza. Entre tantas outras características que poderiam ter sido destacadas como específicas e mesmo universais dessa classe, as mamas foram escolhidas apesar das mesmas serem funcionais apenas entre as fêmeas e, entre estas, por um período relativamente curto ou mesmo nunca. Poder-se-ia, também, ter nominado o grupo de *Lactantia* (lactentes) ou *Sugentia* (os que sugam), deslocando o foco das mamas femininas para o ato de sugar, aspecto que não dependeria do sexo. No entanto, não por acaso Lineu denominou esta classe de animais como mamíferos, ele teve como base a compreensão ocidental de que a mulher está mais próxima da natureza do que o homem. Ao mesmo tempo em que incorporou tal termo, ele trouxe também o termo *Homo sapiens* (homem de sabedoria) para diferenciar o ser humano das demais espécies de primatas. Deste modo, enquanto uma qualidade feminina vinculou os seres humanos à natureza, a razão, uma qualidade tida como masculina, os distinguiu da mesma.

No Brasil, a aliança entre Estado e médicos estabeleceu-se durante o século XIX, ao valer-se, como acena Jurandir Freire Costa (2004), dos preceitos de higiene para conferir às famílias da elite uma educação física, moral, intelectual e sexual dirigida especialmente às crianças, para desta forma converter estas famílias ao Estado. No caso do aleitamento materno, João Aprígio de Almeida (1999) refere que, apesar de os higienistas o aclamarem como um ato instintivo e natural, muitas mulheres não conseguiam amamentar. Para justificar

²⁴ A mortalidade entre crianças institucionalizadas era à época em cerca de 90% (DONZELOT, 1980).

²⁵ Ao recorrer ao termo mamífero, Lineu abandonou o termo *Quadrupedia*, criado anteriormente por Aristóteles e que abarcava a maioria dos animais hoje pertencentes à classe dos mamíferos. Lineu havia provocado certo constrangimento ao incluir os humanos entre os quadrúpedes, o que o levou a buscar um termo mais adequado (SCHIEBINGER, 1998).

esta situação sem abandonar a abordagem estritamente biológica desta prática, foi criada a figura do “leite fraco” como a situação excepcional que tornava socialmente justificável às famílias burguesas recorrerem a uma ama de leite. Na década de 1920, a fabricação de fórmulas para a alimentação de crianças no país levou à ampliação da lista de exceções. Entre estas, a construção de uma nova patologia, a “hipogalactia” (ou “pouco leite”), possibilitou expandir a prática do desmame precoce.

Assim, o discurso médico que havia se fundamentado inicialmente na apologia à amamentação e à maternidade como inerentes à natureza feminina sofreu, como refere Martha Freire (2006; 2008), uma inflexão a partir da década de 1920 no Brasil, à semelhança do que ocorreria no contexto europeu e norte-americano: sem abandonar totalmente o discurso do instinto maternal, passou a fundamentar-se no emprego de conhecimentos técnicos e científicos para a prática de criação infantil. O instinto maternal continuava a ser exaltado, mas propunha-se aperfeiçoar a natureza feminina através da educação. Se para os pediatras, o exercício da “maternidade científica” (APPLE, 1987) conferia-lhe autoridade, para as mulheres representava a possibilidade da valorização da maternidade como função social. Associando-se ao projeto modernizador republicano, o discurso médico difundido à época criticava as formas tradicionais de criação dos filhos, tidas como atrasadas, e buscava reconfigurá-las com base nos preceitos da puericultura. Diferentemente da pediatria, que tinha como objetivo intervir sobre o corpo doente de crianças, a puericultura articulou conhecimentos de higiene, eugenia, pedagogia, psicologia e nutrição a fim de modificar concepções e práticas na criação infantil. Nesse sentido, a “maternidade científica” pode, a meu ver, ser entendida como um aprofundamento no processo de medicalização no qual as práticas cotidianas de cuidado com crianças passaram a ser conduzidas a partir de um referencial médico.

Em sua pesquisa com revistas destinadas ao público feminino que circularam nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo na década de 1920, esta autora (FREIRE, 2006) aponta para a divulgação dos preceitos da “maternidade científica” em matérias escritas, sobretudo por médicos. Nesses textos recomendava-se, por exemplo, que o bebê tivesse, sempre que possível, um quarto exclusivo, onde passaria a maior parte do tempo durante o primeiro ano de vida. O ambiente devia abrigar móveis e objetos fáceis de limpar, evitando assim o “perigo dos germes”. Atenção especial era dada à alimentação infantil que se converteu em uma atividade científica, com base na higiene e na nutrição, atentando para o valor calórico dos alimentos, entre outros aspectos nutricionais. As orientações difundidas frequentemente recomendavam a prática disciplinada da amamentação (com número e intervalos das

mamadas regrados, proibição de mamadas noturnas), bem como a dosagem e preparação de fórmulas para alimentação infantil e mingaus seguindo a prescrição médica. O cuidado com a mente infantil, assim como a do corpo, também era abordado a partir das regras da higiene, ao passo em que algumas noções da psicologia começavam a aparecer para explicar a natureza do comportamento humano. Embora ainda persistisse a teoria do caráter inato e hereditário, defendia-se a educação como forma de transformar, ao menos em parte, os caracteres inatos das crianças, e assim “corrigir os defeitos” de suas “almas”. Na formação moral das mesmas, também o ambiente das crianças era importante pela possibilidade tanto “domar os maus instintos” como “aperfeiçoar os bons”. Os castigos corporais, utilizados comumente à época como recurso educativo, passaram a ser apontados como práticas incivilizadas. Berços e carrinhos se transformaram em objetos de higienização dos afetos, um recurso para evitar o excesso de mimos no colo de mães e empregadas. Nesse mesmo sentido, era recomendado não pegar no colo os bebês toda vez que chorassem.

Como mencionado no capítulo anterior, os adeptos da “criação com apego” buscam resgatar algumas práticas desempenhadas em sociedades tradicionais, numa postura crítica em relação à “maternidade científica”, a qual é recoberta por um caráter de modernidade. Neste capítulo eu recorro às tensões que a “criação com apego” estabelece com outras formas de cuidado infantil a fim de tratar das seguintes questões: *O que a categoria apego mobiliza? O que ela contesta? E com o que se articula?*

Marilyn Strathern (2014b) considera que um único artefato (podendo ser um objeto ou mesmo uma prática) comunica todo o regime de conhecimento sobre os corpos do qual este artefato faz parte. Inspirada em suas reflexões, eu construo esta discussão abordando inicialmente as tensões entre práticas de sono infantil, tomando-as como artefatos que condensam um todo mais amplo ao qual cada uma pertence. A partir das tensões que estabelecem, analiso alguns princípios dos regimes corporais que estas práticas comunicam, tais como: qual seria a índole da criança, a motivação do choro infantil, a natureza do vínculo e da aprendizagem. Em um segundo momento, argumento que as práticas da “criação com apego” e de educação engajada se articulam a partir de uma reconfiguração da noção de aprendizagem que ambas operam.

Essas tensões passam por alguns livros que utilizo para construir esta discussão. Tomo estes livros como trabalhos de produção e divulgação de um conjunto de práticas de cuidado infantil que tem como efeito (re)configurar as relações parentais e uma certa concepção de criança. Entretanto, não busco afirmar que este seja o modo como em todas as circunstâncias as pessoas se relacionam com e concebem as crianças dentro e fora do campo de práticas da

“criação com apego”. Os autores que se vinculam a “criação com apego” costumam frequentemente refutar que seus livros sejam “manuais” com prescrições de como se deve criar um filho. Contrariamente, argumentam que estão apresentando “sugestões”, “princípios”, ou ainda a forma mais adequada de cuidar das crianças e (embora isto pareça suficientemente categórico) cabe, portanto, ao leitor fazer suas escolhas, seguir sua “intuição”. O fato de ser um problema para esses autores a possibilidade de seus livros serem interpretados como normativos se conecta com a discussão que elaboro neste capítulo. Voltarei a esta questão mais adiante. Por ora quero apenas apontar que, apesar de rejeitar o caráter normativo dos manuais de puericultura e das alegações de resgate de práticas de cuidado tradicionais, os livros que tratam da “criação com apego” evocam uma criação infantil fundamentada em bases científicas, como ficará claro ao longo capítulo. Ainda, seus autores são majoritariamente médicos e psicólogos, o que lhes confere legitimidade, mesmo que deem mais destaque à experiência advinda da criação de seus próprios filhos e do exercício da profissão, do que propriamente aos seus títulos profissionais.

Para abordar o coleito na “criação com apego”, recorro fundamentalmente ao livro *Bésame mucho: como criar seus filhos com amor* do pediatra espanhol Carlos González (2015)²⁶, bastante conhecido entre os que praticam este estilo de criação infantil. Em seu trabalho, como do mesmo modo entre os criadores com apego, tecem-se críticas ao método preconizado pelo neurologista e pediatra espanhol Eduard Estivill²⁷ para ensinar a criança a dormir a noite toda. Assim, utilizo o livro de sua autoria *Nana, nenê: como resolver o problema de insônia do seu filho* (ESTIVILL; BÉJAR, 2004). Este procedimento já havia sido proposto anteriormente pelo pediatra estadunidense Richard Ferber, de modo que neste país tal prática tornou-se conhecida com o nome de ferberização. Ainda, faço referência a manuais de puericultura que se tornaram populares durante o século XX na esfera internacional e brasileira. Também faço emprego de modo pontual de algumas imagens veiculadas em redes sociais relacionadas à “criação com apego”.

²⁶ Carlos González (1960–) é fundador e presidente da *Asociación Catalana Pro Lactancia Materna* desde 1991, membro do conselho consultivo de saúde da *La Leche League International* e assessor da Iniciativa Hospital Amigo da Criança. Além do *Bésame mucho*, outros dois de seus trabalhos foram publicados no Brasil são: *Manual práctico de aleitamento materno* (2014) e *Meu filho não come* (2016). Entre os títulos não traduzidos estão: *Un regalo para toda la vida, guía de lactancia materna* (2007); *Entre tu pediatra y tu* (2010); *En defensa de las vacunas* (2011); *Creciendo junto, de la infancia a la adolescencia con cariño y respeto* (2013).

²⁷ Eduard Estivill (1948–) é, desde 1989, diretor da Clínica do Sono Estivill, do Institut Dexeus de Barcelona. Assim como o *Nana, nenê*, outros de seus livros foram publicados no Brasil: *Receitas para dormir bem* (2009); *Vamos brincar! Atividades para ensinar bons hábitos às crianças* (2012); *Pediatria com senso comum – guia práctico para pais e mães* (2014). Entre seus livros não traduzidos há alguns contos infantis, bem como os trabalhos: *¡Necesito dormir! El insomnio si tiene solución* (1997); *Deja de roncar* (2000); *¡A comer! Método Estivill para enseñar a comer* (2004).

No decorrer do capítulo utilizo o termo “criança” no singular, preservando o modo como aparece nos textos consultados. Seu uso no singular se deve ao fato de os mesmos pretenderem falar de maneiras de ser e estar no mundo que consideram universais. Essa universalidade é problematizada mais ao final do capítulo, ao relativizar as noções de desenvolvimento infantil e de corpo e pessoa em jogo nas práticas investigadas, assim como algumas dualidades constitutivas da modernidade e nelas vigentes. Também mantive a definição de quem cuida da criança (faz coleito, põe para dormir, acalenta o choro e tudo mais) conforme referido nos textos, frequentemente, a mãe ou então a “figura materna”.

2.1 COLEITAR OU DORMIR NO BERÇO: TENSÕES ENTRE PRÁTICAS DE SONO INFANTIL

Durante a realização desta pesquisa, ouvi algumas mães e pais comentarem com certo ar de lamento que desde o nascimento de seu(s) filho(s) nunca mais tiveram uma noite de sono ininterrupta. Estou falando de meses e mesmo de anos com períodos maiores ou menores da noite em vigília, dedicados a amamentar e/ou à tentativa de fazer o filho dormir. Não faltam as mais diversas orientações de profissionais da saúde e de pessoas próximas para lidar com questões em torno do sono infantil. Entre os adeptos e simpatizantes da “criação com apego” são frequentes as críticas à prática de deixar o bebê chorando em seu berço até dormir, a qual toma corpo no método preconizado por Eduard Estivill para ensinar a criança a dormir a noite toda.

O método de Estivill, recomendado como uma forma de prevenir ou tratar o problema de “insônia infantil”, parte da diferenciação do ciclo biológico entre recém-nascidos e adultos. O ritmo biológico é responsável por regular, entre outros aspectos, a fome e o estado de vigília e de sono. Enquanto um adulto apresenta um ciclo biológico de aproximadamente 24 horas, um recém-nascido tem um ritmo biológico de 3 ou 4 horas, de modo que acorda, dorme e sente fome, com uma frequência maior. Com o tempo, este ciclo vai se modificando de maneira a se aproximar do padrão do adulto. Alguns fatores auxiliam nesse processo, como dormir em um ambiente escuro à noite e claro de dia e estabelecer um ritual para dormir. Porém, conforme o autor, isto não é suficiente, é preciso que a criança aprenda a conciliar o sono por si mesma, sem ajuda de ninguém, de modo que, após o sexto mês de vida, seja capaz de dormir sozinha em seu quarto cerca de 12 horas contínuas. E para que a criança aprenda é preciso que os pais lhe ensinem o hábito de dormir sozinha. Para isto, busca-se fazer uma associação com o ato de dormir e certos objetos (como o berço, um ursinho, um móbile, etc.)

que devem permanecer no mesmo local durante todo o período de aprendizagem do sono. Deste modo, ao acordar à noite, a criança perceberia que o ambiente é o mesmo no qual adormeceu, condição esta que ela associa ao ato de dormir, o que lhe permitiria retomar o sono. O choro ao acordar à noite se daria justamente porque a situação na qual a criança acordou não é a mesma de quando dormiu. Como o objetivo é que a criança durma sozinha em seu berço, isto implica que ela não possa adormecer, por exemplo, no colo de alguém, mamando, na cama dos pais, sendo embalada ou mesmo com alguém simplesmente parado ao lado no berço. Um dos aspectos do método que mais recebe críticas é a atitude dos pais frente ao choro da criança que está no processo de aprender a dormir sozinha. No primeiro dia, recomenda-se aguardar que a criança chore durante um minuto antes de entrar no quarto e permanecer a certa distância do berço, apenas para mostrar que não está sozinha. Nos dias seguintes esse tempo de espera vai aumentando para dois, três, quatro minutos, e assim sucessivamente até que a criança aprenda a dormir sozinha. O choro é aqui considerado um “truque” que a criança usa para dobrar os pais e retomar seus “privilégios” (ESTIVILL; BÉJAR, 2004). Uma das ponderações feitas pelos críticos a este método é que o mesmo pode ser até efetivo, à medida que a criança aprende que não adianta chorar porque ninguém virá por ela.

Para Carlos González (2015), o fato de uma criança acordar durante a noite não se constitui uma patologia, sendo algo considerado normal tanto entre crianças como em adultos. Entretanto, isto poder ser um problema para os pais, os quais têm um ciclo de sono mais longo e mantêm uma rotina de atividades diurnas, além de terem a “expectativa cultural” de a criança dormir a noite inteira. Contudo, o hábito de dormir a noite toda não pode ser ensinado, uma vez que se trata de um processo de maturação biológico. González explica que os seres humanos assim como os demais mamíferos (ainda mais no caso dos primatas) precisam de contato corporal contínuo para se sentirem seguros durante os primeiros anos de vida. Ao dormir sozinho, as necessidades de contato corporal da criança não seriam atendidas, o que tem como efeito perturbar o desenvolvimento normal dos seres humanos. Por outro lado, a prática do coleito também permite que a criança seja amamentada sem que sua mãe tenha de se levantar, de maneira a reconciliar o sono com mais facilidade ou mesmo amamentar a criança sem estar plenamente acordada, tornando-se menos cansativo que levantar-se à noite para amamentar. Ainda, de acordo com Sears (2001), compartilhar a cama durante o primeiro ano de vida é mais que compartilhar o local onde se dorme, é também compartilhar o padrão de sono, ocorrendo uma sincronização entre o ciclo de sono da criança e de sua mãe. O choro é aqui tido como o único modo pelo qual a criança que ainda não fala tem para comunicar

suas necessidades de contato corporal, sendo que ao corresponder às necessidades da criança, esta choraria menos. Dentre as mais recorrentes críticas dedicadas à prática do coleito estão: a dificuldade de posteriormente a criança dormir em sua cama, o risco da criança se tornar uma pessoa dependente, assim como inviabilizar a atividade sexual do casal.

A partir da apresentação dessas diferentes práticas relativas ao sono infantil, a seguir passo a desdobrar alguns elementos dos regimes corporais que cada uma comunica: a natureza da criança, do choro infantil, do vínculo e da aprendizagem.

2.1.1 A criança como alteridade

Philippe Ariès (1986), em seu clássico trabalho intitulado *A História Social da Criança e da Família*, analisa os processos sociais que levaram a partir do final do século XVII na Europa à emergência do sentimento da infância enquanto um período da vida com atributos específicos, que faz com que a criança seja um ser essencialmente diferente ao adulto. Ele exemplifica a ausência do sentimento de infância no período medieval por meio de obras de artistas nas quais as crianças eram retratadas como adultos em tamanho reduzido. Essa mudança de percepção foi impulsionada de acordo com o historiador por outros dois sentimentos: por um lado, um sentimento surgido no meio familiar ao qual nomeia de “paparicação” para referir-se à atenção dada pelos adultos à maneira de se expressar das crianças pequenas. Por outro, um sentimento de exasperação por parte de moralistas e educadores frente ao prazer de paparicar as crianças associado à ideia de que estas precisavam ser educadas e disciplinadas. Assim, após os cinco ou sete primeiros anos de vida, as crianças passariam a ser separadas dos espaços que antes compartilhavam cotidianamente com os adultos, para serem escolarizadas. A “paparicação” e a escolarização foram, portanto, práticas fundamentais para o surgimento na modernidade ocidental do sentimento da infância e o prolongamento deste período para além dos primeiros anos de vida.

Para além da questão do comportamento infantil trazida por Ariès, as duas práticas de sono infantil descritas estão operando a criança como tendo uma biologia diferente a do adulto. Embora esta formulação seja produzida por ambas, a forma com que a criança é tratada em sua diferença diverge à medida que dormir toda a noite em um berço ou cama individual conciliando o sono por si mesmo resulta no método Estivill de um hábito ensinado pelos pais, enquanto na “criação com apego”, de um amadurecimento biológico da criança. Analisar a natureza do choro em cada uma possibilitará compreender o que se relaciona a esses tratamentos distintos.

2.1.2 O choro como manipulação

Como referido anteriormente, o choro no método Estivill é um “truque” da criança para manter seus “privilégios”. Esta formulação da criança como tendo sentimentos egoístas e atitudes tiranas, que faz uso do choro como um estratagema para dominar seus pais, não chega a ser uma novidade, fazendo-se presente também em destacados manuais de puericultura do século XX. Entre esses se encontra o livro do pediatra Benjamim Spock publicado originalmente nos Estados Unidos no pós-guerra e atualmente na nona edição. Para dar uma ideia do alcance de seu manual, pode-se referir que o mesmo foi traduzido para cerca de quarenta idiomas, tendo vendido aproximadamente 50 milhões de cópias em todo o mundo. No Brasil, foi publicado com o título *Meu filho, meu tesouro*, na década de 1960, permanecendo célebre durante duas décadas. Spock teve sua proposta de criação infantil acusada de ser permissiva e até mesmo de ser a responsável pela agitação estudantil dos anos 1960 nos Estados Unidos, já que, de acordo com seus críticos, o movimento decorria do fato dos jovens participantes terem sido criados segundo suas ideias de uma criação mais amorosa e menos austera (FORNA, 1999).

Spock se distancia do que havia sido difundido até o momento nos manuais e outros materiais de divulgação de autoria de higienistas e puericultores, tanto por assumir uma postura mais moderada no cumprimento de regras rigorosas que fixavam, por exemplo, horários para amamentar, como por recorrer à psicanálise. Entretanto, Spock mantém-se próximo na formulação da criança dominadora, capaz de atitudes de certa maldade (FREIRE, 2006). Ao abordar a resistência crônica da criança em ir para a cama, a qual se possível deveria estar situada em um quarto próprio, o autor considera que (SPOCK, 1960, p. 146):

Trata-se de mau hábito que se instala insidiosamente. Muitas vezes é a consequência de cólica ou choro irritável. Pode ser considerado uma forma de mimo. Durante 2 ou 3 meses o bebê vinha tendo cólicas na maioria das noites; sua mãe verificou que ele se sentia melhor quando carregado ao colo, o que também a aliviava. Porém, ao atingir o 3º ou 4º mês, verifica que o bebê não parece mais estar mais chorando em consequência de dor ou sofrimento – seu choro é agora zangado e autoritário. Quer ser carregado ao colo porque está habituado e pensa que tem direito a isso. Quando sua mãe se senta para um merecido repouso, ele a encara, como se quisesse dizer: “Continua andando, mulher!”

Ou ainda, ao tratar da problemática dos pais que se “submetem facilmente” ao filho fazendo com que este se torne “mimado”, refere que (SPOCK, 1960, p. 145):

Se a mãe é muito solícita e pega o bebê no colo, carregando-o toda a vez que chore, verificará ao termo de alguns meses, que passará a levantar os braços como pedindo para ser carregado, sempre que estiver acordado. Se continuar a ceder, ele concluirá, em pouco tempo, que tem a sua pobre mãe sob seu controle e passa a exigir seu serviço sob forma ainda mais desagradável e tirânica.

Outro manual de puericultura que teve grande difusão no Brasil é o livro *A vida do bebê*, do pediatra Rinaldo De Lamare. Editado desde a década de 1940, atualmente encontra-se na 43ª edição, tendo vendido cerca de 7 milhões de exemplares no período. Santos (2009) refere que o autor em questão utiliza consideravelmente em sua obra o discurso da psicologia, com referências a Freud e Piaget, entre outros, o que o diferencia de outros manuais publicados entre as décadas de 1940 e 1960 no país. Mais rígido que Spock, na 27ª edição²⁸ de seu manual, De Lamare condena práticas com pegar o bebê no colo, acariciá-lo e beijá-lo. Para ele, o bebê deve permanecer no berço, preferencialmente disposto no “quarto do bebê”, só sendo dali retirado para ser alimentado e tomar banho. Não se deve embalá-lo nem cantar-lhe cantigas. No caso de crianças que dormem pouco, considera ser necessária uma postura mais enérgica, não devendo ser tomados ao colo, pois se trata de crianças que têm a tendência de buscar transgredir a disciplina que lhes é dada (DE LAMARE, [s.d.]).

Embora considere que a criança não chora para “fazer má-criação”, e sim para comunicar que alguma coisa o desagrada, o autor descreve uma situação popularmente nomeada de “tomar o choro”, “perder o fôlego”, ou “se finar” como sendo uma espécie de encenação pela qual a criança busca manipular seus pais. O cenário é o seguinte: após choro prolongado, a criança para momentaneamente de respirar, ficando com o rosto arroxeadado, e desmaia. Pouco tempo depois, recobra os sentidos e volta a respirar normalmente. Ocorre quando a criança é contrariada e não tem implicações para a saúde, desde que descartado algum problema cardiorrespiratório. Contudo, De Lamare preocupa-se com possíveis implicações na educação (DE LAMARE, [s.d.], p. 643):

A perda de fôlego apresenta perigo para a educação da criança, pois, temendo novo acesso, os pais tudo fazem para evitar o choro do *filhinho*, não o contrariando absolutamente, fato não raro explorado pelo próprio filho, que usa desta ameaça como um “trunfo” contra os pais.

²⁸ Embora não conste a data de publicação no exemplar analisado é possível estimar que tenha sido publicado na década de 1970, considerando que em 1963 foi publicada a 17ª edição e em 1987, a 32ª.

2.1.3 O choro como comportamento natural

O choro na “criação com apego” é um comportamento “natural” da criança, no qual não há malícia, pois não se trata de uma maquinação para que sua vontade prevaleça. O que permite (re)configurar o choro infantil em um comportamento natural e refutá-lo como a expressão da índole tirânica do bebê é a noção de apego, que tem origem na teoria elaborada pelo médico psiquiatra e psicanalista John Bowlby. A teoria do apego aponta para a importância dos vínculos afetivos nos três primeiros anos de vida da criança, em especial com sua mãe, no desenvolvimento da personalidade. Tal enunciado se fundamenta em estudo realizado junto a crianças residentes em lares substitutivos e instituições, algumas das quais haviam ficado órfãs durante a Segunda Guerra, bem como nos aportes da etologia (BOWLBY, 1981). Embora essas crianças houvessem sido mais bem “privadas de tudo” (separadas não apenas de sua mãe, mas de sua rede de relações, tendo provavelmente vivenciado as mazelas de uma guerra e vivendo em um orfanato), Bowlby relaciona os problemas relativos à saúde mental destas crianças com a “privação materna”. Desse modo, suas conclusões não diriam respeito apenas à condição das crianças institucionalizadas, mas seriam extrapoladas para as novas circunstâncias sociais surgidas no pós-guerra: a entrada em massa de mulheres no campo de trabalho e a concomitante separação cotidiana entre a criança e sua mãe por algumas horas (FORNA, 1999).

Dentre as contribuições etológicas que fundamentam a teoria do apego estão o experimento de Konrad Lorenz sobre estampagem (ou *imprinting*) e o de Harry Harlow com filhotes de macacos rhesus. No primeiro experimento, Lorenz observou que patos e gansos recém-saídos de seus ovos passavam a acompanhar e manter proximidade com o elemento em movimento que estivesse no ambiente, quer fosse sua mãe, um ser humano e mesmo um objeto inanimado. Ele usou o termo estampagem para nomear esse fenômeno de preferência dirigida para uma determinada entidade que se produz no início da vida e tende a se manter. No segundo experimento, os filhotes de macaco foram separados de suas mães depois do nascimento e colocados em jaulas com dois modelos de mãe, sendo que um consistia em um cilindro de arame e o outro em um cilindro coberto por um pano macio. Mesmo quando colocada uma garrafa com leite no modelo de arame, o filhote passava mais tempo agarrado no modelo de pano, o qual não lhe fornecia alimentação.

Esses experimentos permitiram a Bowlby questionar a teoria de Freud, que considerava que a ligação do bebê com sua mãe advinha do fato do bebê ter necessidades orgânicas de alimento e conforto (que constituiriam seu impulso primário) e dele aprender que

sua mãe é quem satisfaz suas necessidades orgânicas. Bowlby nomeia esta explicação do vínculo de teoria do impulso secundário²⁹, também conhecida como teoria do amor interesseiro das relações objetais. Contrariamente a Freud, Bowlby argumentou que o vínculo da criança com a figura materna resultava da atividade biológica do “sistema comportamental de apego” característico da espécie e não um comportamento aprendido. Em outras palavras, sua teoria naturaliza o sentimento de amor e o vínculo afetivo do bebê com a mãe. Nesse processo a alimentação teria um papel secundário. Chorar, balbuciar, sorrir, levantar os braços, agarrar-se, assim como a locomoção e a sucção não nutritiva são apontados como fazendo parte do repertório do comportamento de apego, o qual tem a proximidade como resultado previsível (BOWLBY, 2002).

O texto na Figura 1 explicita a crítica à versão do choro infantil como mecanismo de manipulação, formulando-o como forma de comunicação de necessidades que não são apenas alimentares:

É dito muitas vezes às novas mães que depois de terem alimentado, feito arrotar, e trocado seu bebê, elas devem deixar seu bebê sozinho para se autoacalmar se eles chorarem porque todas as suas necessidades foram atendidas. Um dia eu espero que todas as novas mães irão sorrir com confiança e dizer, “eu dei à luz um bebê, e não apenas um sistema digestivo. Meu bebê tem um cérebro que precisa aprender a confiar e um coração que precisa de amor. Eu vou atender a todas as necessidades do meu bebê, mentais, emocionais e físicas, e eu vou responder a cada choro, porque o choro é comunicação, não manipulação.”³⁰

²⁹ Enquanto o impulso primário diz respeito a um estímulo que está ligado a um processo fisiológico (como fome e sede), o impulso secundário diz respeito a um estímulo adquirido por meio de aprendizagem.

³⁰ Trecho do livro *Whispers Through Time* de autoria de L. R. Knost. Tradução minha.

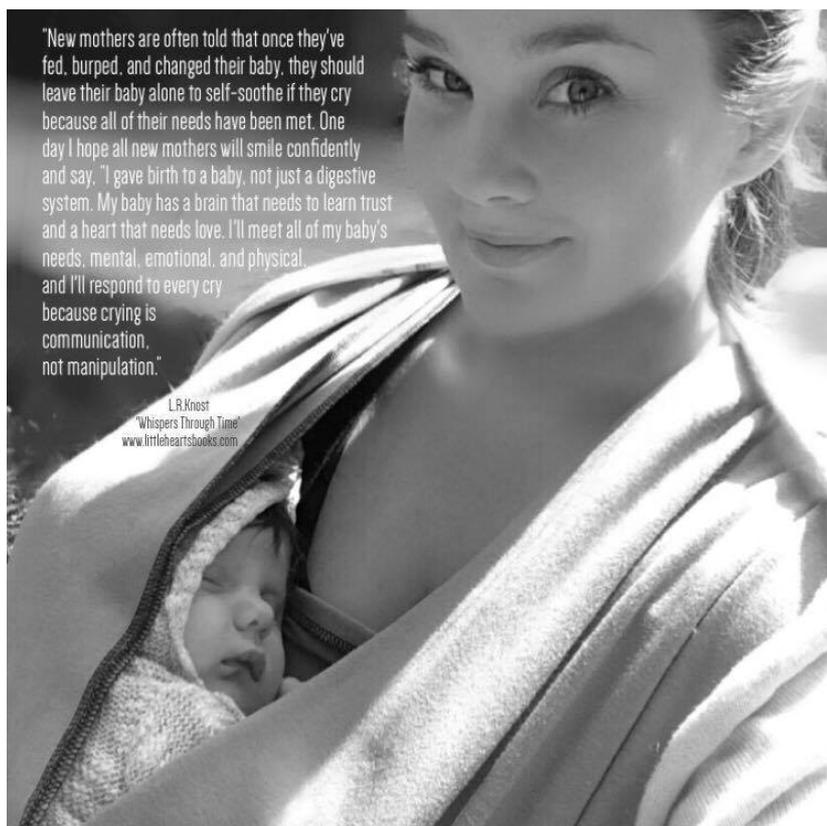


Figura 1 – “Choro é comunicação, não manipulação”³¹

Um aspecto importante a se ter em conta em relação à etologia, é que esta, enquanto ramo da biologia que tem como pressuposto conceitos como evolução e seleção natural, toma como irreal a dicotomia inato/adquirido. Assim, embora Bowlby considere o apego como um mecanismo natural, ele não o aborda como inato, mas sim como conformado na interação com o meio ambiente em que esteve operando durante a sua evolução. Nessa formulação, o choro é então uma adaptação biológica que contribuiu para a sobrevivência da espécie ao longo dos tempos. A ruptura da dicotomia inato/adquirido é operada em uma criação agenciada pela criança³² em meio ao que seria um “ambiente primitivo”. Nesse estilo de criação infantil, a aquisição de conhecimentos, entendidos neste caso enquanto “habilidades corporificadas de percepção e ação” (INGOLD, 2010), é reconfigurada como um processo natural. Contudo, é preciso atentar que se trata de uma ruptura parcial, uma vez que, por outro lado, esse dualismo permanece e até mesmo se exacerba quando se trata da criação infantil em um “ambiente civilizado”, no qual parece não haver possibilidade de agência infantil. Em outras palavras, é como se a aquisição de conhecimentos apresentasse uma mobilidade,

³¹ Imagem compartilhada na rede social *Facebook*, autoria desconhecida.

³² Exemplos disto são a amamentação em livre demanda ou também chamada de amamentação *guiada* pelo bebê, que remete a uma prática que ocorre sempre que a criança quiser, sem horários programados, bem como o BLW, ou introdução de alimentos sólidos *guiado* pelo bebê.

deslocando-se ora em direção à natureza, ora em direção à cultura, de acordo com o ambiente e as práticas de cuidado desempenhadas. Esta distinção fica clara quando Bowlby refere que nenhum dos meios ambientes “artificiais”, produto de alguma “tradição cultural”, onde o “homem civilizado” vive condiz com o ambiente onde seu “sistema comportamental de apego” evoluiu, de modo que nesses ambientes não se pode saber se o mesmo conseguirá autorregular-se de acordo com as expectativas da espécie. Para o autor, uma aproximação do que seria o “ambiente primevo” do ser humano é fornecida pelos estudos com primatas superiores, arqueológicos do homem pré-histórico e antropológicos com coletivos humanos vivendo em “ambientes minimamente modificados” (BOWLBY, 2002).

2.1.4 O ambiente da criança nos primeiros meses de vida

Apesar de elaborar a questão desta forma, Bowlby fala em “proximidade” entre bebê e a figura materna, sem definir o estabelecimento de contato corporal contínuo entre eles como a forma de cuidado adequada à espécie humana. Esta formulação do apego é mais bem operada por autores que costumam ser vinculados à “criação com apego”, como, por exemplo, os pediatras já referidos Carlos González e William Sears e os antropólogos biológicos James McKenna em seus trabalhos sobre a prática do coleito e Ashley Montagu com a teoria da exterogestação.

Carlos González (2015) considera que para saber como é o modo adequado de criar uma criança pode-se comparar o comportamento dos bebês humanos com o de outros mamíferos, em especial o dos primatas. Ele exemplifica seu argumento recorrendo aos coelhos, que deixam suas crias em tocas enquanto saem para procurar alimentos, os filhotes não choram nem se movem enquanto sua mãe não retorna. Diferentemente dos coelhos, quando os filhotes de primatas são deixados sozinhos, seu comportamento biológico é chorar, o que então evidenciaria que nessa espécie animal (da qual os seres humanos fazem parte), o “natural” é permanecer em contato corporal permanente. Outro modo referido por González pelo qual se pode conhecer o modo adequado de criar um ser humano é pela composição do leite materno, que varia conforme as necessidades de cada espécie. Por exemplo, o leite de uma coelha, que deixa os filhotes na toca e os amamenta uma ou duas vezes por dia, é muito concentrado, apresentando um percentual mais elevado em comparação com o leite humano de proteínas (13% contra 0,9%) e gorduras (9% contra 4,2%). A composição do leite humano estaria indicando, portanto, que a criança precisa mamar de forma contínua.

A teoria da extero-gestação parte do pressuposto que durante a evolução humana, os *homo sapiens* adquiriram inteligência e conseqüentemente, um cérebro com dimensões maiores. Em decorrência, González (2015) refere que os seres humanos nascem mais cedo que os outros mamíferos, caso contrário a criança não passaria pela pélvis da mãe no momento do parto. Por nascerem imaturos, antes que seu sistema nervoso central esteja completamente amadurecido, os seres humanos demorariam então mais tempo para andar em comparação às demais espécies animais, sendo extremamente dependentes de cuidados. A teoria da extero-gestação propõe que o bebê continue sendo “gestado fora do útero” por sua mãe por mais nove meses, o que implica em dormir junto ao bebê, amamentá-lo em livre demanda (sempre que a criança quiser, sem horários fixos) e carregá-lo junto ao se deslocar (ver Figura 2).



Figura 2 – Teoria da extero-gestação³³

Por meio de comparações com animais, em especial com os mamíferos, e da teoria da extero-gestação não só a criação da “criação com apego” é integrada à natureza. A mulher também o é à medida que o corpo materno se constitui como o ambiente natural da criança nos primeiros meses de vida. Isto de algum modo recupera a concepção ocidental discutida por Schiebinger (1998) em trabalho referido no início deste capítulo da mulher como fazendo parte da natureza, concepção esta que foi evocada predominante no discurso médico até o

³³ Imagem compartilhada na rede social *Facebook*, autoria desconhecida.

início do século XX. Na versão da mulher ligada à natureza, o desempenho das práticas da “criação com apego” (nas quais contato corporal, emoções e intuição são elementos centrais) se constitui como parte de um “conhecimento ancestral”. Recorrendo a esta expressão, muitas vezes nega-se que todo um conjunto de práticas e conhecimentos elaborados por distintas ciências e divulgados, por exemplo, através de livros, estejam contribuindo na atualidade para reconfigurar as relações parentais.

2.1.5 Torna-se autônomo

Como dito anteriormente, na “criação com apego”, o dormir sozinho toda a noite (em leito individual e conciliando o sono por si mesmo) não é algo que pode ser ensinado à criança por meio de treinamento ou disciplinamento, mas algo que ocorre conforme se dá o seu amadurecimento biológico. Dedico-me agora a delinear como é operado o tornar-se alguém autônomo e independente enquanto processo biológico. Para isto recorro ao trabalho de Mary Ainsworth (1913-1999), psicóloga norte-americana integrante da equipe de Bowlby, que elaborou um experimento denominado “situação estranha” a fim de estudar padrões de apego da criança aos 12 meses.

Resumidamente, o experimento consistiu em observar o comportamento de crianças quando, uma a uma, permaneciam por alguns minutos com sua mãe em uma sala com brinquedos. Nesse meio tempo, um estranho adentrava a sala e ali permanecia. Logo, sua mãe saía do ambiente e retornava após alguns minutos. A partir desse experimento, Ainsworth criou categorias de apego, às quais não me deterei, interessando-me apenas abordar a relação de complementaridade que estabelece entre o comportamento de apego e o que considera o oposto, o comportamento de exploração e a atividade lúdica. De acordo com a pesquisadora, crianças classificadas como “seguramente apegadas à mãe” (o padrão desejado de apego) tinham em sua mãe ali presente uma “base segura”: afastavam-se e faziam explorações na sala, ao passo em que se mantinham atentas aos movimentos da mãe e gravitavam em seu entorno de tempos em tempos, mesmo quando da presença de um estranho. Outros estudos que utilizaram essa mesma classificação concluíram que crianças em idade pré-escolar consideradas seguramente apegadas já não dependiam da presença da mãe para aventurar-se no ambiente e brincarem ativamente, além de mostrarem-se mais curiosas, empáticas, cooperativas e equilibradas emocionalmente que as crianças classificadas em outros padrões de apego (BOWLBY, 2002).

O enunciado evocado a partir desses experimentos é que independência e autonomia decorrem de um processo que em um primeiro momento se caracteriza por uma relação de dependência física e afetiva que alimenta a necessidade de vínculo e afeto da criança. Uma característica desse primeiro momento que quero chamar a atenção é que a interação do ser humano com o ambiente é muitas vezes qualificada por termos como “fusão” e “simbiose”, indicando um envolvimento profundo da criança com o mundo, relação esta que toma um caráter fenomenológico: sem se confundirem, há uma continuidade entre ambos, tratando-se de uma mesma “carne” (MERLEAU-PONTY, 1992). Exemplo disto são as menções à “fusão emocional” entre o bebê e sua mãe e à regulação do ciclo de sono, temperatura, respiração e batimentos cardíacos da criança por “sincronicidade” com quem estiver em contato corporal (ver Figura 3).

DORMINDO JUNTO!

O **co-sleeping** (dormir com o bebê) também é uma **boa escolha para ajudar na evolução natural do sono**. A este respeito, McKenna mostrou que **a respiração das mães e dos bebês quando eles dormem juntos se combinam**, favorecendo que a criança se adeque às diferentes fases do sono junto com a respiração de sua mãe. Além disso, **a duração e a qualidade do sono são melhores**. Em um nível prático, muitos pais já sabem que uma das melhores maneiras de fazer adormecer seu bebê é aparentar estar dormindo também. **Conforme o pai ou a mãe imitam a respiração** que temos quando dormimos, o **bebê relaxa e consegue dormir**.



Figura 3 – Coleito e sincronização da respiração e do sono do bebê³⁴

A partir dessa relação segura com a mãe então, em um segundo momento, a criança se torna alguém confiante, que se sente segura para brincar e agir mesmo sem a presença da mãe. Em outras palavras, o que a meu ver a teoria do apego diz é que uma qualidade que inicialmente é experimentada a partir da relação da criança com a mãe torna-se depois uma qualidade da personalidade, um estado interno da criança a partir do qual ela irá constituir relações com outros ao longo da vida.

³⁴ Imagem compartilhada na rede social *Facebook*, de autoria do grupo de apoio à amamentação Matrice, de São Paulo.

Esta formulação de como o ser humano vai se tornando autônomo remete em parte ao suíço Jean-Jacques Rousseau e, de modo mais contundente, ao também suíço Jean Piaget, a quem Bowlby refere em seus trabalhos. Rousseau (1712-1778), um iluminista com fortes matizes românticos, defendia uma “educação natural” da criança, argumentando, por exemplo, que não adiantava ensinar as crianças algo que não estavam em condições de aprender, sendo necessário levar em conta a “marcha da natureza” (ROUSSEAU, 2004). Por sua vez, Piaget (1896-1980), ao buscar responder à questão de como o ser humano constrói conhecimento, elaborou uma teoria à qual a teoria do apego se articula na elaboração de alguns dos seus argumentos. Nomeada de epistemologia genética, a teoria cognitiva piagetiana se constitui de uma vasta obra escrita ao longo de mais de sessenta anos e que produziu grande impacto no campo da educação e da psicologia durante o século XX.

Para compreender de que modo a teoria do apego reporta à epistemologia genética (e com isto clarificar alguns dos aspectos da primeira aos quais quero chamar a atenção), a seguir faço uma digressão a fim de apresentar alguns conceitos da epistemologia genética. Assim, para começar pode-se referir que Piaget, formado em biologia, em um primeiro momento dedicou-se ao estudo dos moluscos, tendo observado por meio de experimentos que a mudança de ambiente afetava a estrutura da concha desses animais. A partir desses experimentos argumentou que o desenvolvimento biológico era um processo de adaptação ao meio, não podendo ser explicado apenas pela maturação e hereditariedade. Essa consideração sobre o desenvolvimento biológico como adaptação ao ambiente é basilar em sua teoria sobre a construção do conhecimento, haja vista que para ele os princípios do desenvolvimento cognitivo são os mesmos do desenvolvimento biológico, não podendo a atividade intelectual ser separada do funcionamento do organismo como um todo (WADSWORTH, 1995).

Dentre os conceitos formulados por Piaget, quatro são fundamentais para explicar o modo como o desenvolvimento cognitivo ocorre. São estes: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. Esquemas são as estruturas organizadoras mentais que têm como função tornar conhecíveis os dados da experiência. À medida que conhecimentos são interiorizados, os esquemas vão se tornando mais refinados. Assimilação é o processo pelo qual um novo dado é incorporado aos esquemas já existentes, de modo a permitir a ampliação (quantitativa) desses esquemas. Essa noção chama a atenção para a ação da criança (sujeito) no processo conhecimento. O papel da criança é ativo no processo de reorganização da própria inteligência. Conhecer é agir sobre a realidade e incorporá-la aos seus próprios esquemas mentais. Acomodação ocorre quando novos dados não se encaixam nos esquemas existentes e levam a uma mudança (qualitativa) desses esquemas a fim de poderem ser

assimilados. Enquanto assimilação diz respeito à ação do sujeito sobre o objeto, acomodação se refere à ação do objeto sobre o sujeito. Por fim, a equilibração é o mecanismo autorregulador interno que busca um balanço cognitivo entre os polos complementares assimilação e acomodação. Este último conceito relaciona-se com a noção de adaptação (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998; WADSWORTH, 1995).

Piaget também propõe que o desenvolvimento da inteligência não se dá pela simples acumulação de informações, mas por sucessivos estágios. Cada estágio apresenta uma lógica que é abarcada por um estágio superior no qual uma outra lógica opera, constituindo-se como uma mudança radical. Um estágio prepara para o próximo e, portanto, nenhum estágio pode ser pulado nesse caminho do desenvolvimento. Resumidamente, são três os grandes estágios cognitivos descritos por ele: (1) sensório-motor, compreende o período de zero a 24 meses de idade. Nessa fase a inteligência é prática, pré-verbal, trabalha através de percepções e ações; (2) pré-operatório, dos 2 aos 7/8 anos, a criança consegue imaginar o mundo em imagens: ela imita, faz desenhos, brinca de faz de conta, se reconhece no espelho, emprega a linguagem verbal; (3) operatório, dos 7/8 anos em diante, no qual a criança organiza o seu pensamento através da lógica. Esta fase se subdivide em operatório concreto, de 7/8 a 11/12 anos, no qual a criança desenvolve noções de peso, volume, número a partir de situações vivenciadas; e por fim o operatório formal, no qual trabalha com hipóteses e situações estranhas a sua vivência (LA TAILLE, 2002).

Ainda, Piaget argumenta que de modo inseparável ao desenvolvimento da inteligência também ocorre o desenvolvimento afetivo, em um processo operado pela criança na mediação com o mundo. Entre as diferentes dimensões do afeto, ele deu especial atenção ao desenvolvimento dos sentimentos morais, elaborado a partir do modo como as crianças interagem entre si durante o desempenho de jogos e constituído dos seguintes estágios: (1) anomia, período que vai até os 5/6 anos de idade na qual a criança está fora do universo moral, não segue regras coletivas; (2) heteronomia, de 5/6 a 9/10 anos, em que a moral se fundamenta no respeito e obediência à autoridade, as regras são como “sagradas”, não podem ser modificadas, o que não impede que na prática não as siga à risca; (3) autonomia, a partir dos 9/10 anos, de maneira oposta ao estágio anterior a criança segue as regras a partir do sentimento que as mesmas são provenientes do respeito mútuo e da cooperação entre os jogadores, assim como compreende que elas podem ser analisadas criticamente e modificadas (LA TAILLE, 1992).

Retornando à teoria do apego, a mesma compartilha com a epistemologia genética, entre outros aspectos, das ideias de uma organização interna situada no corpo e subjacente ao

comportamento de vínculo da criança ao qual o “sistema comportamental de apego” remete e que permite naturalizar o apego (proximidade, contato corporal) como prática de cuidado; de assimilação da “base segura” e das relações e emoções vivenciadas na infância com ênfase na relação com a figura materna; de adaptação do comportamento de apego (rompendo com a dicotomia inato/adquirido); bem como a existência de uma natureza do desenvolvimento humano, composto por sucessivos estágios com uma fase inicial de apego, vínculo e dependência corporal e emocional englobada por uma etapa seguinte de maior exploração, experimentação e autonomia da criança. Mais do que uma mera inspiração na teoria piagetiana, a teoria do apego se entrelaça à mesma com a participação de Bowlby em um grupo de estudo interdisciplinar sobre psicobiologia da criança convocada pela OMS durante a década de 50. A partir de sua participação no grupo, Bowlby pode elaborar sua teoria travando um diálogo com Jean Piaget, Konrad Lorenz e Margaret Mead, os quais, junto a outros membros, fizeram parte desse grupo de estudos (AINSWORTH; BOWLBY, 1991).

2.2 O QUE A “CRIAÇÃO COM APEGO” TEM A VER COM AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ENGAJADA?

Nesta seção discuto de que modo algumas propostas educativas se articulam com a prática da “criação com apego”. Tais propostas educativas se fazem presentes em maior ou menor grau para alguns dos interlocutores desta pesquisa, quer seja porque seus filhos a vivenciam cotidianamente ou simplesmente porque se constituem como um referencial de educação para os mesmos. Algumas das propostas educativas às quais me refiro são as seguintes: Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner a partir do referencial da Antroposofia; Pedagogia Montessoriana; movimento de desescolarização, incluindo educação domiciliar (*homeschooling*) e não escolarização (*unschooling*); Escola de Educação Infantil Te-Arte, situada em São Paulo e fundada por Therezita Pagani na década de 1970, tem como base a concepção que é brincando que se aprende; Escola da Ponte, instituição pública de ensino fundamental localizada em Portugal existente desde a década de 1930 e que em 1976 operou uma grande mudança ao abandonar a prática educativa tradicional sob a coordenação do pedagogo José Pacheco; escola inglesa particular Summerhill, criada em 1921 por Alexander Neill, atualmente é dirigida por sua filha Zoë.

Uso a expressão educação engajada para congregar essas abordagens de educação formal, apesar das múltiplas diferenças que existem entre elas. Essas propostas de educação engajada são críticas às instituições escolares que desempenham uma prática educativa

tradicional e que frequentemente são nomeadas de “conteudistas”. Esta crítica encontra-se bem marcada em uma das leituras discutidas durante em uma das aulas do CBPPW. Trata-se do livro *Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores*, de autoria do psicanalista, filósofo da educação e teólogo Rubem Alves (2005). Creio que apresentar este conto de maneira resumida evidenciará uma série de aspectos que estão presentes nessas críticas às práticas educativas tradicionais.

O conto em questão narra a história de Felipe, um menino muito curioso que fazia diversas perguntas aos pais sobre aquilo que via e ouvia. Quando esses não sabiam responder, diziam-lhe que na escola ele aprenderia. Felipe então estava ansioso para começar a frequentar a escola. O que ele mais gostava era observar e aprender coisas sobre os pássaros. Certa vez, o pai de Felipe perguntou-lhe o que ele queria ser quando crescesse. Frente à resposta do menino (de que queria continuar sendo o Felipe), o pai lhe explicou que “os adultos são a sua profissão”: são professores, médicos, advogados, engenheiros, etc. Felipe diz então ao pai que gostaria de ser cuidador de pássaros. O tempo passa e o menino começa a ir à escola. Já nas primeiras aulas, frente às insistentes perguntas de Felipe, a professora esclarece que ali não é lugar para aprender o que ele quer e sim aquilo que ele deve aprender. Durante uma aula, Felipe se distrai olhando os pássaros pela janela e é diagnosticado com déficit de atenção. Vendo os pais entristecidos com isto, resolve deixar de lado os pássaros e se dedicar aos estudos. O conto de Pinóquio perpassa a narrativa. Inicialmente, contada pelo pai que explica ao menino que Pinóquio era um boneco que para se tornar um menino de verdade precisaria ir à escola. Depois, transfigurada “às avessas” nos sonhos do menino: Felipe, que era um menino de verdade, estava se transformando em um boneco, perdendo a capacidade de sonhar e criar. Os anos passam e Felipe, que foi, para o orgulho de seus pais, o primeiro colocado no vestibular, torna-se especialista em frangos de corte. Apesar do sucesso profissional obtido, Felipe não se sentia feliz, até que um dia, por meio de um sonho revelador acaba se lembrando de suas aspirações de infância há muito esquecidas, podendo experimentar então a felicidade novamente.

Algumas das críticas às práticas educativas tradicionais que surgem no decorrer do conto são as seguintes: (1) valorização maior do resultado (nota) que do processo de aprendizagem; (2) avaliação por meio de provas e atribuição de notas; (3) estímulo à competição (apenas quem tem as melhores notas entra na universidade); (4) conhecimentos não necessariamente têm utilidade prática; (5) visa-se preparar a criança para o cumprimento de um papel social; (6) conteúdo a ser ensinado é preestabelecido (programa de ensino) e independe da curiosidade, do interesse individual e do tempo de aprendizagem da criança; (7)

conhecimento fragmentado em matérias; (8) promoção de um processo de homogeneização; (9) medicalização da educação; e (10) abafamento do potencial e das capacidades individuais e criativas da criança.

Embora as críticas presentes na narrativa apontem para um conjunto amplo de aspectos constitutivos da educação escolar tradicional, considero que as mesmas gravitam em torno de uma reconfiguração da noção de aprendizagem que as práticas de educação engajada operam tendo como referencial (em contraponto) a educação formal. Como a narrativa descrita busca mostrar, as práticas tradicionais de educação formal concebem a aprendizagem como relacionado ao ato de ensinar realizado pelo professor em um processo de *ensino-aprendizado*. Nesta abordagem, aprender é adquirir, via transmissão, conhecimentos enquanto “conteúdo mental”, como refere Tim Ingold (2010). Diferentemente, as práticas de educação engajada desincorporam a aprendizagem do ensino. Enquanto é deslocado para o domínio do ensino todo o peso da crítica da aculturação e da socialização que antes compartia com a aprendizagem, a aprendizagem é tomada como resultante de uma capacidade intrínseca das crianças de adquirir conhecimentos por meio da experimentação. É no intuito de distinguir essas práticas educativas que concebem a criança como a agente de sua própria aprendizagem a partir do seu engajamento com o mundo que recorro à expressão educação engajada.

Nesse sentido, considero que a “criação com apego” se articula às práticas de educação engajada, à medida que ambas rompem com a dicotomia inato/adquirido ao reconfiguram a aquisição de conhecimentos como um processo natural quando ocorre a partir do envolvimento ativo da criança no mundo. Assim como na “criação com apego”, uma questão fundamental para as práticas de educação engajada é o desenvolvimento da autonomia, qualidade esta que se considera não poder ser ensinada à criança, mas sim conquistada pela mesma. Ainda, as duas mantêm viva tal dicotomia quando performam outras formas de criação e de aprendizagem como processos de controle e reprodução de padrões culturais, obrados através do ensino e da transmissão. Retomando a questão referida no início do presente capítulo acerca do desacordo dos autores vinculados à “criação com apego” em tomar seus livros como normativos, pode-se dizer agora que a mesma se relaciona com esta reconfiguração da aprendizagem, que se opõe ao ensino de normas massificadas, ao passo em que exalta o protagonismo e a experiência própria do leitor, no que se entende ser uma escolha individual de como criar um filho.

Em relação às práticas de educação engajada anteriormente referidas, estas compartilham de pelo menos alguns dos seguintes princípios: (1) Perspectiva psicologizada, por vezes até mesmo espiritualizada, da criança e da prática educativa. (2) Ênfase no

desenvolvimento da autonomia (com responsabilidade e solidariedade) e da criança como um todo (corpo, emoções, mente). (3) Destaque para a agência da criança na educação de si a partir de sua ação e experimentação e de seus interesses, necessidades, escolhas, curiosidade, encantamento, motivação. (4) Consideração de que a aprendizagem não decorre do ensino, mas de uma capacidade intrínseca das crianças (e dos adultos). O papel da escola, portanto, não é fazer a criança aprender, e sim “aprender a aprender”. (5) Referências (que vão desde explicações mais elaboradas a simples menções) a disposições internas (Montessori fala em “mente absorvente” e Steiner em “forças plasmadoras”) implicados na aprendizagem a partir da ideia de uma autocriação na relação com o mundo (Montessori e Steiner referem-se à “autoeducação”; Pacheco, a “processos de auto-organização” e Neill, a “criança autorregulada”). (6) Disponibilização de um ambiente arranjado com vistas à promoção da autonomia e ao desenvolvimento da criança como um todo. (7) Existência de uma natureza universal do desenvolvimento humano, compreendido não como linear, mas em sucessivos estágios.

Apesar de essas propostas educativas apresentarem certos aspectos que as aproximam, também gostaria de referir suas particularidades, embora neste momento não tenha como desenvolver uma descrição mais detalhada das mesmas. Início pelo método de Maria Montessori (1870-1952), expoente de destaque no Movimento das Escolas Novas³⁵. A médica italiana elaborou seu método, o qual nomeou de “pedagogia científica”, a partir da experiência junto a crianças com necessidades especiais e, posteriormente, em 1907 na *Casa dei Bambini* (Casa da Criança), instituição para crianças de um bairro operário de Roma. O conceito principal do método Montessori é possibilitar à criança a educar de si por meio de ações levadas a cabo por ela mesma em um ambiente arranjado. Diferentemente do que ocorre nas práticas educativas tradicionais, boa parte da ação do educador não se dá diretamente com o aluno e sim indiretamente, via o que Montessori chamou de “ambiente preparado”.

³⁵ O Movimento Internacional das Escolas Novas (ou Educação Nova) emergiu na primeira metade do século XX com vistas a operar, nas palavras de Edouard Claparède, uma “revolução de Copérnico” ao colocar a criança e o seu desenvolvimento no centro das práticas educativas ao invés do professor e o conteúdo. Além de Maria Montessori, outros participantes do Movimento foram John Dewey, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière e Edouard Claparède (ARCE, 2005). Embora não costume ter seu nome associado ao Movimento, Jean Piaget (1933) foi palestrante em uma das conferências organizada pelo coletivo, o que leva a conjecturar a possível interação entre epistemologia genética e propostas escolanovistas. No Brasil, o Movimento, que despontava desde a década de 1920, tem como principal marco histórico a divulgação em diversos jornais do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no dia 19 de março de 1932. Dentre seus vários signatários encontravam-se os educadores Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O manifesto defendia princípios para uma nova política educacional frente às disputas políticas para a condução do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930. Além de reivindicar os ideais da nova educação, o documento demandava uma educação única (para todos), laica, gratuita e obrigatória (HADDAD, 2010).

Este ambiente é preparado buscando atender o que se entende como as necessidades corporais, emocionais e cognitivas da criança em cada fase de desenvolvimento, partindo do pressuposto que a aprendizagem vai do simples e concreto em direção ao complexo e abstrato. O mesmo é constituído por um padrão de mobília escolar proporcional ao tamanho da criança, em meio à qual ela se movimenta e utiliza por conta própria sem ajuda de um adulto. Nesse espaço também são dispostos ao seu alcance diferentes objetos conforme a idade da criança, como por exemplo, o denominado “material dourado”³⁶; animais e letras confeccionados em plástico; “caixas sensoriais”³⁷; e brinquedos comumente denominados de educativos. São exemplos desses brinquedos educativos os conjuntos de blocos de diferentes tamanhos que ao serem encaixados formam uma torre e de peças com diferentes formas geométricas para serem encaixadas em uma base. Dentre outras características, esses brinquedos devem ser manipuláveis e conter em si um “controle do erro” que permita à criança verificar, sem que ninguém (além do próprio brinquedo) precise lhe dizer, quando sua ação foi correta ou equivocada, por meio do encaixar ou não das peças (COSTA, 2001). As crianças também aprendem as chamadas “atividades da vida diária”, como vestir-se, abotoar, abrir e fechar zíperes, amarrar os cadarços, pentear-se, varrer o piso, arrumar a mesa, guardar os brinquedos. No mesmo espaço, convivem crianças de diferentes idades, pois nesta prática educativa não há séries como na escola tradicional, mas grupamentos de crianças de zero a 3 anos, de 3 a 6 anos, de 6 a 9 anos, e assim por diante.

Em relação ao desenvolvimento infantil, a pedagogia Montessori considera a existência de três estágios: do nascimento aos 6 anos, dos 6 aos 12 anos e dos 12 aos 18 anos. O primeiro estágio de desenvolvimento é de suma importância por seu caráter formativo ao constituir-se por “períodos sensíveis” transitórios para o desenvolvimento de certas habilidades (tais como: sentidos corporais, movimento, linguagem, ordem³⁸, ritmo). Nessa fase, “impressões” do ambiente são incorporadas à estrutura hereditária da “mente absorvente” modificando-a, o que permite à criança criar sua própria “carne mental” a partir dos elementos que compõem o seu entorno em um processo de adaptação ao meio guiado por uma “força vital” disposta na estrutura da “mente absorvente”. Nesse sentido, Montessori considerava que a criança não tinha caracteres preestabelecidos (os quais só poderiam se

³⁶ Constituído de diferentes formas geométricas (unidade, barra, quadrado, cubo) que representam os números e é utilizado comumente nas séries iniciais (não somente das instituições montessorianas) para a aprendizagem das quatro operações matemáticas fundamentais.

³⁷ Consistem em recipientes nos quais se coloca uma base, como por exemplo, um cereal, areia, água, folhas, algodão e gelatina, bem como objetos manipuláveis. As caixas sensoriais são preparadas por adultos e são frequentemente temáticas (como estações do ano, festividades, cores, formas e aromas).

³⁸ Ordem no sentido de aprender as relações entre entidades, lugares e momentos.

desenvolver na relação com o ambiente), mas sim potencialidades, como a autonomia e o amor, que orientam inconscientemente o trabalho criativo da criança. À educação caberia o desenvolvimento dessas potencialidades, as quais considera estarem relacionadas com a missão de cada um dentro da tarefa universal de contribuir para o funcionamento do “plano cósmico” (MONTESSORI, 2004). Apesar de estar fundamentado em pressupostos religiosos e vitalistas, hoje em dia o método Montessori tem experimentado uma desvitalização do seu vitalismo mediante a reinterpretação de alguns de seus conceitos a partir do referencial da neurociência, como é o caso da noção de “mente absorvente” reinterpretada como “plasticidade cerebral”.

Por sua vez, a pedagogia Waldorf foi elaborada por Rudolf Steiner (1861-1925) em 1919, ao fundar uma escola destinada aos filhos dos trabalhadores da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria em Stuttgart. O pensador austro-húngaro, após desvincular-se da Sociedade Teosófica, havia constituído a Sociedade Antroposófica e foi a partir dos pressupostos da Antroposofia que elaborou esta proposta pedagógica³⁹. A pedagogia Waldorf se fundamenta na compreensão do ser humano como um ente físico, anímico e espiritual e busca possibilitar o desenvolvimento em sua totalidade, cultivando o pensar, o sentir e o querer da criança de acordo com o estágio de desenvolvimento que ela está vivenciando. Cada estágio dura aproximadamente sete anos e é nomeado de “setênio”. Considera que a criança se autoeduca em processo guiado pelo seu destino interior, cabendo ao professor somente criar um ambiente (do qual ele faz parte) adequado para a criança se autoeducar. Isto implica em práticas educativas que possibilitem a experimentação e movimentação das crianças em ambientes e com materiais considerados “naturais”.

Um conceito basilar na Antroposofia é o de quadrimembração, que diz respeito aos quatro corpos constitutivos do ser humano: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e o eu. No primeiro “setênio”, considera-se que a criança está aberta para o mundo e as “impressões” entram em seu corpo sem que haja nenhum entrave. Nesta fase, as “forças plasmadoras” (ou “corpo etérico”) da criança tomam como matéria os quatro elementos da natureza (terra, ar,

³⁹ Um aspecto que chama a atenção é que embora a pedagogia Waldorf tenha sido posta em prática na mesma época em que o Movimento das Escolas Novas encontrava-se em efervescência e com este compartilhasse de alguns princípios, não parece que Steiner ou colaboradores tenham participado do mesmo. Rickli (2016) considera que uma possível explicação para isto seria o envolvimento da Sociedade Teosófica, com a qual Steiner havia rompido, com o movimento. Este mesmo autor aponta para um crescimento expressivo do número destas instituições entre as décadas de 1970 e 1980 em nível mundial: enquanto o número de escolas Waldorf completas (com ensino fundamental e médio) existentes era de 41 em 1955 e de 95 em 1971; esse número pulou para 350 em 1983; 582 em 1992 e para 993 (sendo 32 no Brasil) em 2009. A meu ver, uma maior busca por essa proposta pedagógica relaciona-se ao processo de psicologização das camadas médias ocorrida nas últimas décadas do século XX.

água e fogo) para transformar o “corpo físico” herdado de seus pais e assim criar o seu próprio corpo. O foco da prática educativa nesse período é posto no brincar, ao passo em que se busca propiciar na criança o sentimento de que “o mundo é bom”, no sentido de sentir confiança no mundo que a cerca (LIEVEGOED, 1994). Em dois jardins de infância Waldorf de Porto Alegre que visitei, crianças de 2 a 7 anos eram agrupadas por idade em duas turmas, possibilitando a interação em uma mesma sala entre crianças que em uma escola tradicional ficariam separadas em distintas séries. Em uma dessas instituições, as salas tinham cozinha, de modo que o preparo dos alimentos era feito na presença das crianças. Nesta prática educativa, os pedidos para ajudar na cozinha são considerados bem-vindos e, quando isto não ocorre espontaneamente, as crianças podem ser convidadas a fazê-lo. Brinquedos em madeira, bonecas feitas de pano e lã, tocos de madeira, pedras, caracóis e panos faziam parte do material disponível para brincadeiras por meio da qual se busca cultivar a imaginação infantil.

No segundo “setênio”, considera-se que, embora já tenha se tornado uma unidade fechada, a criança continua assimilando “imagens” do ambiente que são incorporadas agora no processo de amadurecimento da dimensão emocional, denominada “corpo astral”. O foco é posto na vivência do belo (o lema passa a ser “o mundo é belo”), por meio de práticas artísticas, que envolvem, entre outros, trabalhos com música, canto, dança, poesia, teatro, pintura, argila, tricô e bordado. Em torno dos 7 anos de idade, quando do nascimento dos primeiros dentes permanentes, fenômeno que marca a passagem para o segundo “setênio”, a criança é considerada pronta para iniciar o letramento⁴⁰ e aprender os números. Idealmente, o mesmo educador, nomeado de professor de classe, acompanha uma turma de alunos durante todo o Ensino Fundamental, responsabilizando-se pelas aulas de matemática, português, biologia, história, entre outras. Contudo, algumas disciplinas são conduzidas por professores específicos. As aulas ministradas pelo professor de classe não são organizadas em disciplinas, mas em “épocas”, de modo que durante três ou quatro semanas uma única matéria é abordada fazendo-se conexões com as outras disciplinas, para logo deter-se em outra matéria. No terceiro “setênio”, ocorre a maturação da dimensão do “eu”, dando-se a conquista do mundo das ideias e o lema passa a ser “o mundo é verdadeiro” (LANZ, 1979).

Assim, cabe ponderar que as críticas ao racionalismo das práticas educativas tradicionais não significam que uma dimensão cognitiva não esteja sendo não apenas considerada como também valorizada tanto pelo método Montessori como pela pedagogia Waldorf ao situá-la no ápice do processo de desenvolvimento. Trata-se para essas propostas

⁴⁰ As letras são apresentadas às crianças a partir de imagens. Assim, por exemplo, o educador desenha na lousa uma *fogueira* da qual, por entre o *fogo*, surge a letra *f*.

educativas mais bem de respeitar a criança na fase na qual ela se encontra e de promover um desenvolvimento integral, a partir de uma concepção “corporalista” (RUSSO, 1993), em que o corpo engloba a mente, sem, contudo, superar tal dualismo.

Dentre o Movimento das Escolas Novas podem-se diferenciar algumas práticas educativas por seguirem a linha das chamadas “escolas democráticas”, que se caracteriza por instituir um ambiente democrático e cooperativo a partir do qual se busca o desenvolvimento da autonomia da criança. Como aponta Helena Singer (1997), as escolas democráticas se diferenciam tanto pela gestão participativa, que inclui estudantes, professores e funcionários nos processos decisórios, como pela ausência de um currículo obrigatório, sendo as aulas opcionais e a trajetória de aprendizagem definida pelo estudante.

Em Summerhill, a mais afamada escola democrática, alunos de 5 a 16 anos permanecem internos na instituição, sem que sejam obrigados a frequentarem as aulas, ato que é considerado uma escolha do aluno a partir do seu interesse em estudar determinada matéria. As aulas em si podem ser ao modo tradicional, como cadeiras enfileiradas e quadro negro, conforme disposto pelo professor. São oferecidas também atividades fora da sala de aula, como costura, escultura, canto, piano, construção de cabanas, entre outras. No que se refere aos mecanismos de governo da instituição, as regras da instituição são deliberadas na Assembleia Geral, que ocorre semanalmente e da qual participam em pé de igualdade discentes, docente e funcionários. Reclamações são trazidas ao Tribunal, também com frequência semanal e composta por todos. Alexander Neill (1883-1973) foi codiretor da publicação *Education for the New Era*, meio de divulgação do Movimento das Novas Escolas durante dois anos, contudo, suas discordâncias acabaram afastando-o desse coletivo ainda no início da década de 1920. Ele discrepava em relação a alguns aspectos do método de Montessori, como a referência ao método e instrumental científico, o ambiente excessivamente estruturado, a ênfase no desenvolvimento intelectual e a pouca atenção dada à fantasia infantil, acusando-o de não considerar o inconsciente infantil, oferecer um código moral pré-fabricado, buscar a elevação da existência humana e condicionar o caráter das crianças. Embora não tenha desenvolvido uma teoria, o educador escocês acreditava na bondade das crianças e que estas ao serem criadas com liberdade, sem terem seu comportamento condicionado por pais e professores, tinham a oportunidade de atuar de maneira “autorregulada” em um processo de aquisição dos valores do meio, sem a necessidade de ensino. Via o processo educativo como um processo de cura da infelicidade. Suas ideias estabeleceram um diálogo com as teorias de Reich, amigo com quem Neill

manteve comunicação epistolar frequente por cerca de vinte anos (HEMMINGS, 1975; NEILL, 1976; SINGER, 1997).

No caso da escola da Ponte, a educadora lusitana Fátima Pacheco (2009), cônjuge do também educador José Pacheco (1951–), considera que o projeto educativo da instituição se fundamenta na criação de dispositivos pedagógicos promotores de uma autonomia responsável e solidária, que possibilitam à criança tomar consciência de si enquanto ser social participante de um projeto comum com os outros. Em relação ao conceito de autonomia, esclarece que este implica em considerar a ocorrência de processos de auto-organização e, desta forma, refutar os determinismos. A prática educativa da escola não se organiza em torno da existência de aulas, séries, turmas ou provas, mas de grupos de trabalho para a realização de projetos. A partir das necessidades surgidas durante a concussão de um projeto, as crianças recorrem a diferentes professores e espaços da escola. A arquitetura da escola é do tipo “área aberta”, de modo que diversos grupos trabalham juntos em um ambiente sem divisórias. Cada criança elabora seu plano diário de atividades, escolhendo o que irá fazer, a partir do plano quinzenal da instituição, o qual define o tema que será tratado por todos. A gestão participativa se dá por meio de uma tríade: reuniões de equipe; assembleia de escola, na qual se discutem propostas e se resolvem conflitos; e associação de pais (PACHECO, 2004). A experiência da Escola da Ponte tornou-se inicialmente conhecida no Brasil por meio de Rubem Alves, quem, após conhecer a Escola no ano 2000, escreveu o livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Atualmente, Pacheco reside no Brasil e presta assessoria para alguns projetos educativos. O educador lusitano qualifica de “fósseis” pensadores como Piaget, Montessori e Vygotsky e durante uma de suas palestras em Porto Alegre que tive a oportunidade de assistir criticou a referência a esses pensadores europeus (nomeando-a de “síndrome de vira-lata”), enquanto educadores (que ele não limita ao campo da Educação) brasileiros (ou atuantes no país) são desconhecidos da maioria dos educadores no Brasil⁴¹.

⁴¹ Na ocasião citou Alessandro Cerchiai (1877-1935), que fundou a Escola Libertária Germinal em São Paulo em 1902; Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), quem em 1907 criou o primeiro colégio espírita kardecista no Brasil, o Colégio Allan Kardec, situado na cidade de Sacramento (MG); Maria Nilde Mascellani (1931-1999), coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional no Estado de São Paulo na década de 60; a psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999), contrária aos métodos utilizados à época pela Psiquiatria, criou em 1956 a Casa das Palmeiras; Milton Santos (1926-2001), que se dedicou aos estudos geográficos; Agostinho da Silva (1906-1994); Helena Antipoff (1892-1974); Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), expoentes do Movimento das Escolas Novas. Para um aprofundamento sobre os mesmos ver Pacheco (2014). Interessante observar que apesar da diversidade de experiências, a maioria das pessoas mencionadas por Pacheco tem em comum o fato de terem sido presas, perseguidas e/ou exiladas devido às práticas e ao pensamento contra-hegemônicos que propunham, o que confere a suas biografias um certo caráter romântico.

2.3 CRIAÇÕES MODERNAS

2.3.1 Espelhamentos entre desenvolvimento infantil e evolucionismo cultural

Busco nesta subseção discutir a articulação entre o desenvolvimento infantil acionado pela noção de apego e por algumas das práticas formais de educação engajada com o que seria a evolução da humanidade, para tomá-la como uma formulação própria da modernidade. Tal espelhamento fundamenta-se na teoria da recapitulação elaborada por diferentes autores, como Ernest Haeckel (1834-1919) e Herbert Spencer (1820-1903), que consideram que a ontogênese (processo de desenvolvimento do ser) recapitula a filogênese (processo evolutivo da espécie). Para se ter uma ideia de como a concepção de desenvolvimento da criança é perpassada pelo evolucionismo, pode-se dizer que, como refere Ottavi (2001), embora a noção de desenvolvimento fosse anterior à teoria da evolução foi apenas a partir da articulação de ambas que a criança se tornou objeto de estudo no campo das ciências.

Contudo, não se trata de um evolucionismo biológico, o qual tem como principal mecanismo a seleção natural, mas de um evolucionismo cultural. Diferentemente da teoria de Charles Darwin (1809-1882), na qual as variações evolutivas se dão na relação com o ambiente de modo aleatório, o evolucionismo cultural, a partir das ideias de Spencer, propõe uma única escala linear de progresso, uma mesma trajetória de evolução para toda a humanidade. As diferenças históricas e socioculturais entre as mais diversas sociedades ficam deste modo reduzidas e naturalizadas a estágios consecutivos desse caminho único que vai do mais simples ao mais complexo (CASTRO, 2005). No campo empírico desta pesquisa, muitas vezes as sociedades tradicionais existentes na atualidade (tidas como representantes das sociedades “primitivas”) são tomadas como um espelho crítico da sociedade do observador (as sociedades “modernas” ou “civilizadas”) a fim de conotar aspectos desta última (como a medicalização do cuidado infantil e a educação formal tradicional) de modo negativo. Mas não por operar esta inversão de polo proeminente, tal formulação evolucionista deixa de apresentar um caráter etnocêntrico. Ainda, a ideia de um “conhecimento ancestral”, embora recuse o papel produtivo de certas teorias no desempenho das práticas da “criação com apego”, aciona do mesmo modo um pressuposto evolucionista, à medida que evoca a memória de um passado comum a toda a humanidade.

A partir do espelhamento entre desenvolvimento da criança e da humanidade, tanto o desenvolvimento da inteligência como do afeto é operado como tendo início em um estágio em que o ser humano pouco se diferencia dos animais: possui uma inteligência prática, não fala, não tem sistema moral, vive em um profundo envolvimento e dependência com o ambiente. Passa pelo estágio vivenciado pelas “sociedades primitivas”, onde predomina o pensamento científico do concreto (LÉVI-STRAUSS, 1976) e o princípio da hierarquia característico do holismo. Por fim, alcança o estado das “sociedades ocidentais modernas”, que evoca uma autonomia reflexiva (pensamento científico hipotético-dedutivo) e moral, bem como os princípios da igualdade e liberdade próprios do individualismo. Ao situar como ponto de chegada do desenvolvimento individual o alcance de atributos que são valorizados nas “sociedades ocidentais modernas” (valorização esta que se acentua nas camadas médias após as décadas de 1970 e 1980 com o crescente processo de psicologização), fica claro que os mesmos adquirem sentido apenas neste contexto. Para além da questão da valorização, a aquisição de um princípio abstrato, como aponta a antropóloga Jean Lave, é um evento específico que se dá em circunstâncias específicas e, portanto, “qualquer ‘poder de abstração’ é completamente situado, na vida das pessoas e na cultura que o faz possível” (LAVE; WENGER, 2003, p. 4, tradução minha). A esse respeito, pode-se pensar na instituição escolar como um contexto específico que vem contribuindo para a produção desta forma de pensamento na modernidade. Com esta consideração, não trato de questionar a validade da noção de desenvolvimento infantil como indo de um estágio de maior dependência para outro de maior autonomia, apenas relativizar o caráter universal que assume, situando histórica e contextualmente as condições de possibilidade de produção da mesma.

A fim de elucidar o que quero dizer tomo o trabalho etnográfico de Clarice Cohn (2000) realizado junto aos Xikrin, grupo indígena Kayapó (língua Jê) que vive no sudoeste do Pará, às margens do rio Bacajá. Sua pesquisa se volta para as experiências cotidianas e nos rituais das crianças, bem como as concepções de infância e de aprendizagem deste coletivo. Entre os vários aspectos abordados pela autora, quero destacar o fato de entre os Xikrin não se esperar que até certa idade as crianças conheçam e, portanto, sigam as regras da vida social que quando adultas serão obrigadas a respeitar. Isto permite às crianças vivenciarem uma autonomia que não terão oportunidade de experimentar novamente quando crescerem, pois para os Xikrin é muito relevante no processo de aprendizagem que as crianças possam estar, com raras exceções, em todos os lugares e tudo verem. Exemplo disto é a atuação das crianças como mensageiras entre as casas por não terem ainda seus movimentos impedidos pela distância social que pauta as relações de evitação entre os adultos e que restringe a interação

entre determinadas categorias de pessoas. Com este exemplo etnográfico busco relativizar o desenvolvimento da criança como concebido pelas práticas aqui discutidas, que vai de um estado de grande vinculação e envolvimento com a figura materna e o ambiente para um estado de maior autonomia.

Além disso, se em vez de situar diferentes sociedades tradicionais em um estágio considerado mais próximo da natureza, estas fossem vistas em sua diferença, seria possível perceber que, assim como ocorre nas “sociedades modernas”, as práticas de cuidado infantil se entrelaçam com um conjunto de elementos que constituem um contexto específico mais amplo em que são operadas noções particulares de corpo, pessoa e cuidado, do que diz o choro infantil, de quais são as necessidades da criança, etc. Para ilustrar o que quero dizer, recorro aos trabalhos etnográficos de Clarice Cohn (2000) novamente e de Alma Gottlieb (2009).

Cohn (2000) aponta que entre os Xikrin, as crianças de colo não ficam sozinhas, permanecendo no colo da mãe, pai e avós ou ainda, de outras crianças, neste caso mais comumente em situações em que a mãe não está muito longe. Os Xikrin têm grande preocupação com que as crianças não chorem e para que isto não ocorra, evitam bater-lhes ou fazer como que se zanguem. Quando uma criança de colo chora, os adultos buscam distraí-la, consolá-la ou então levá-la até a mãe para que lhe dê o peito. Todo esse cuidado para que as crianças não chorem se deve ao perigo do *karon* (frequentemente traduzido por alma) ficar bravo, ir embora e não voltar mais, levando à morte da criança. Embora o *karon* possa durante toda a vida sair e voltar ao corpo durante os sonhos, as crianças pequenas estão numa situação mais vulnerável, pois suas peles são ainda “moles” e, portanto, pouco capazes de guardar o *karon*. Nesse sentido, uma importante prática de cuidado com a criança durante o período em que seu corpo ainda não “endureceu” é a restrição alimentar a que seus pais se submetem.

Em sua pesquisa acerca dos cuidados com bebês entre os Beng, grupo que habita a região de Côte d’Ivoire, no oeste africano, Gottlieb (2009) refere que, para esse coletivo quando uma pessoa morre permanece por um longo período em um lugar próspero denominado *wrugbe* (cidade dos espíritos) até reencarnar. Nos primeiros tempos após o nascimento, as memórias da estadia no *wrugbe* são muito vívidas e os bebês sentem saudades, podendo ser atraídos a retornarem. O choro, assim como o estado de constipação e de enfermidade, são formas de os bebês comunicarem seus desejos de terem novamente algo que perderam ao sair do *wrugbe*. Os pais se esforçam para tornar esta nova vida atraente e confortável para seus filhos. A amamentação é uma forma de persuadi-los a ficar, mostrando-lhes quanto esta vida pode ser prazerosa e abundante tanto no que se refere ao sustento

alimentar como afetivo. Assim, se um bebê está nos braços de uma criança e começa a chorar, qualquer mulher que estiver próximo pode dar-lhe o peito, mesmo aquelas que não estiverem amamentando. Os pais costumam consultar com adivinhos capazes de entender a língua dos bebês a fim de atender a seus desejos, o que frequentemente se relaciona com enfeitar-lhes o corpo com os adornos que costumavam usar no *wrugbe*.

Em relação às práticas da “criação com apego”, ainda que algumas destas sejam desempenhadas em sociedades tradicionais, ao se vincular à noção de apego, as mesmas adquirem sentidos particulares que não podem ser universalizados a outros contextos onde essas práticas são desempenhadas. Como tampouco pode ser universalizada a noção de pessoa e corpo que tais práticas operam, o que abordo à continuação.

2.3.2 A noção de pessoa e corpo em jogo

Em seu clássico trabalho sobre *O processo civilizador*, Norbert Elias (1994) aponta para um lento processo de mudança de sensibilidades e comportamentos durante a modernidade, a qual, com a criação da intimidade e a internalização do controle, leva a uma crescente individualização. Dentre essas mudanças, está a do comportamento no quarto. No período medieval era comum as pessoas dormirem no mesmo quarto, fossem das classes mais altas (senhores com seus serviçais, mulheres da nobreza com suas damas de companhia) ou populares: homens e mulheres, e até mesmo hóspedes passavam a noite no mesmo quarto. Ao longo do tempo, com exceção dos casais, tornou-se mais comum que cada pessoa dormisse pelo menos na sua própria cama, quando não em seu próprio quarto.

Se bem a prática de compartilhar a cama não parece inicialmente contribuir para localizar a criança em um regime de Indivíduo, é isto que a meu ver está em jogo na “criação como apego”. A noção de pessoa acionada por estas práticas é também aquela própria de uma configuração individualista, contudo, nos primeiros anos de vida o Indivíduo é mais bem operado como uma potencialidade do ser humano. Assim, argumento que a concepção aqui operada é de um ser humano que nasce e vivencia a infância enquanto Pessoa, em meio a uma intensa relação e dependência com o seu entorno a partir da qual, satisfeitas suas necessidades afetivas, torna-se possível esta transformação “natural” em Indivíduo. Nesse sentido, a particularidade da criança diz respeito, portanto, não apenas à biologia da criança, mas também a uma questão ontológica.

Em seus trabalhos, Russo (1993) e Salem (2007) avaliam que ocorre um recobrimento pela noção de natureza da concepção de indivíduo, uma vez que este é compreendido como

pré-social, nascido fora da cultura, na natureza. Na “criação com apego”, e em algumas das práticas de educação engajada este encobrimento, também se faz presente quando consideram que qualidades como a autonomia e a independência emergem da aprendizagem e do desenvolvimento como um fenômeno natural do ser humano, sem considerar as implicações do ambiente nesse processo para além de estar, ou não, adequado às expectativas de um aguardado devir. Parece haver aqui uma ênfase na vertente quantitativa do individualismo, ao colocar o acento em um processo tido como universal, pelo qual toda a criança passaria com vistas a sua autonomia. Contudo, a singularidade da criança está posta neste processo como uma questão fundamental. Pois na ação cotidiana agenciada pela criança (a partir da qual ela opera seu próprio desenvolvimento) estão implicados alguns aspectos que são considerados expressão da personalidade de cada criança, como por exemplo, as particularidades do seu comportamento de apego (nas situações em que chora, na intensidade da demanda por colo e peito), a aceitação de alguns alimentos e a recusa de outros, o interesse particular por determinados objetos, entre outras situações.

A noção de pessoa aqui presente se articula com a noção de um corpo absorvente que incorpora, em termos êmicos, “impressões”, “percepções”, “energias” e “imagens” a partir das vivências e das relações com os outros mais intensamente durante a infância, tornando-se relativamente mais limitado ao longo do tempo. O papel central ocupado pelo corpo nesse processo de transformação recorda, em parte, os trabalhos sobre a construção da Pessoa nas sociedades indígenas brasileiras, mais especificamente na sociedade Xinguana. Neste coletivo, o corpo precisa ser submetido com o objetivo de operar uma transformação em termos de identidade social, a processos periódicos de fabricação por meio de *“um conjunto sistemático de intervenções sobre substâncias que comunicam o corpo e o mundo: fluidos corporais, alimentos, eméticos, tabaco, óleos e tinturas vegetais”* (VIVEIROS DE CASTRO, 1987, p. 31). Contudo, dentre os diversos aspectos que diferenciam estes processos, destaco o fato de nos coletivos indígenas não estar em jogo a emergência do Indivíduo e de o corpo constitui-se como “cronicamente instável” (VILAÇA, 2005) ao longo de toda a vida e não apenas, ou mais acentuadamente, nos primeiros anos de vida.

Como referido, tal metamorfose de “categoria do espírito humano” (MAUSS, 2003) é operada como um processo mediado “naturalmente” pelo corpo (e, portanto, considerado um processo perfeito, não sendo necessário nele intervir) sem, contudo, ser tomado como independente da interação com o ambiente. Desta forma, quando algum aspecto do comportamento infantil chama a atenção por não ser o esperado, como, por exemplo, mostrar-se muito agressiva, medrosa ou preferir ficar junto à mãe, pai ou outro adulto do que brincar

com outras crianças, é apontado como causa algo vivenciado cotidianamente pela criança e que estaria afetando seu aguardado desenvolvimento. Assim, a atenção recai sobre quem ou com o que a criança se relaciona, como refere Louise, *master coach* e coordenadora do *Programa Amor Maior*, uma sequência de encontros virtuais que teve “a maternidade e a paternidade como ferramenta para o autoconhecimento”, ao esclarecer que o foco da atividade não seriam as crianças, pois “*as crianças não precisam, elas são... perfeitas, eu não tenho medo nenhum de dizer isso, o que a gente..., só que elas são radar, elas captam, né, como a gente está, se a gente está mal, se a gente está bem, se a gente está presente, se a gente está desconectado*”. O receio de o ambiente imprimir uma ação considerada inadequada e, com isto, afetar o resultado esperado desse delicado e delongado processo no qual o ser humano se constitui, imerso em um jogo entre sua própria agência e a agência do ambiente foi também trazido em uma das aulas do CBPPW por Cristina, coordenadora do curso, no seguinte texto impresso junto com a imagem das etapas da metamorfose de uma borboleta e entregue aos participantes:

Lição da Borboleta

Um homem estava observando, horas a fio, uma borboleta se esforçando para sair do casulo. Ela conseguiu fazer um pequeno buraco, mas seu corpo era grande demais para passar por ali. Depois de muito tempo, ela pareceu ter perdido as forças e ficou imóvel. O homem, então decidiu ajudar a borboleta; com uma tesoura abriu o restante do casulo, libertando-a imediatamente. Mas seu corpo estava murcho, era pequeno e tinha asas amassadas.

O homem continuou a observá-la esperando que ela levantasse voo. A borboleta passou o resto da vida rastejando com um corpo murcho e asas encolhidas, incapaz de voar. O que o homem, em sua gentileza e vontade de ajudar, não compreendia, era que o casulo apertado e o esforço necessário à borboleta para passar através da pequena abertura foi o modo escolhido pela natureza para exercitá-la e fortalecer suas asas.

2.3.3 Versões e dualidades

Retomando o que apontei ser uma ruptura parcial da dicotomia inato/adquirido mobilizada pelas práticas da “criação com apego” e de educação engajada, nesta subseção, inspirada no trabalho de Annemarie Mol (2002; 2007), volto a atenção para a versão em que essa dicotomia continua a existir. Argumento que, para além de uma simples tensão com a versão em que se dá o colapso de tal dicotomia, estes dois modos muito distintos de performar a realidade se “coordenam”.

A versão na qual a cultura ocidental moderna faz, por exemplo, com que as crianças sejam deixadas a chorar sem que se as leve ao colo, ou na qual a aprendizagem torna-se

aculturação ao ser mediada pelo ato de ensinar, dialoga com as primeiras pesquisas antropológicas realizadas junto a crianças nas décadas de 1920 e 1930 em especial por Margaret Mead. A partir dos pressupostos teóricos da escola antropológica de Cultura e Personalidade, Mead dedicou-se em seus trabalhos a investigar como cada cultura molda as personalidades, independente da vontade dos indivíduos. Entre outros temas, ela estudou como a socialização e as práticas de cuidado conformavam um tipo específico de personalidade, a maneira como, por exemplo, as crianças manus da Nova Guiné (MEAD, 1962) e balinesas (BATESON; MEAD, 1942) se tornavam, respectivamente, adultos com caracteres manus e balineses.

Estes trabalhos tiveram o indiscutível mérito de desnaturalizar as práticas de criação e socialização infantil, contudo, seus pressupostos teóricos na atualidade sofrem críticas dentro do campo da antropologia, entre eles os conceitos de cultura e de sociedade, os quais são tomados por esta escola antropológica como substantivos, capazes de moldar a personalidade. É esta também a ideia que está presente no conceito de socialização, entendida como um processo de transmissão de normas e valores por parte dos adultos às crianças. Nessa formulação, a criança é tida como um índice de sua cultura (PIRES, 2008). A partir da revisão de conceitos como cultura, sociedade e agência nos anos 1960 no campo da antropologia (COHN, 2005) e das críticas ao conceito de socialização dos chamados *new social studies of childhood* nos anos 1980 (PIRES, 2008), passou-se a questionar essa formulação da criança como um ser passivo, objeto moldado pela cultura, para então tomá-la como agente ativo, sujeito de sua aprendizagem. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos da antropóloga Christina Toren (2012), que concebe os seres humanos como sistemas autopoieticos e, portanto, como seres que se criam por si mesmos e se autorregulam na relação com o mundo. Nesse sentido, ela toma como ponto de partida certos aspectos da teoria piagetiana, como a noção de esquema cognitivo enquanto sistema que se transforma e se autorregula na relação com o ambiente. Contudo, sem cair em um reducionismo biológico, ela toma este processo como social, uma vez que a relação com o mundo é sempre mediada por outros.

Entretanto, o que ocorre nas práticas da “criação com apego” e de educação engajada não é uma simples reconfiguração de paradigma. A versão que remete ao culturalismo e toma o sujeito como produto da cultura e da sociedade ocidental moderna não é substituída por outra que se pauta na aprendizagem agenciada pela criança. Frequentemente, essas versões são operadas em conjunto, constituindo-se, portanto em uma mudança nos princípios explicativos de certos fenômenos. E ainda que estas duas versões tendam a se tencionar entre si, a permanência da versão de ser humano agenciado pelo mundo social e cultural ocidental

moderno (via medicalização do cuidado infantil, educação escolar tradicional, entre outros) possibilita performar enquanto contraponto a disposição dos seres humanos de aprender de acordo com seus interesses, desejos, percepções e sentimentos como um processo espontâneo e individual.

Ao operarem de forma articulada, essas versões têm como efeito a (re)produção de dualismos como natureza/cultura, indivíduo/sociedade, sujeito/objeto e agência/estrutura. E nesse sentido, remete ao que Bruno Latour (1994) aponta ser a essência da modernidade, no que diz respeito à constituição de dois conjuntos de práticas diferentes: o primeiro conjunto cria por tradução/mediação híbridos de natureza e cultura; o segundo conjunto cria por purificação duas zonas ontológicas distintas, os humanos e os não humanos. Ainda de acordo com o autor, se esses dois conjuntos de práticas forem considerados separadamente (embora este só ocorra por meio da proliferação de híbridos), aderindo, portanto, ao projeto de purificação crítica, continuaremos sendo modernos. Contudo, se os trabalhos de purificação e de tradução forem vistos ao mesmo tempo, deixamos de ser modernos.

Ao performar o “apego” e a aprendizagem como fenômenos naturais, as práticas aqui analisadas aderem ao projeto moderno de separação entre natureza e cultura. Para tomá-las como algo natural, todo um trabalho de purificação é acionado, como descrito ao longo do presente capítulo, desde observações “naturalísticas” e experimentos científicos com animais, comparações entre humanos e animais a analogias entre desenvolvimento infantil e evolução humana. Nesse sentido, as práticas da “criação com apego”, assim como as de educação engajada, com seus entrelaçamentos com a biologia e a psicologia, mais que um simples retorno a práticas de um tempo remoto, constituem uma inflexão dentro do projeto moderno de uma criação infantil científica no qual se busca integrar o ser humano ao domínio da natureza.

3 EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO, GRAMÁTICAS EMOCIONAIS E FORMAS DE VIDA: SOBRE APRENDER BRINCANDO

Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...

O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia; tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar...

Fernando Pessoa

Trecho de “O Guardador de Rebanhos”, do livro “Poemas de Alberto Caeiro”.

Neste capítulo discuto alguns desdobramentos do capítulo anterior, no qual apontei tanto para a “criação com apego” como para um conjunto variado de propostas formais de educação engajada como tendo em comum a crítica às práticas que consideram relacionadas a um processo de transmissão em que o sujeito é tomado como produto da cultura e da sociedade. Em contraponto a esta versão da aprendizagem como aculturação, as práticas mencionadas propõem uma aprendizagem/criação agenciada pela própria criança a partir de seus interesses, desejos, percepções e sentimentos como um processo espontâneo e individual. Nessa abordagem, o papel de quem educa/cuida não é, portanto, fazer a criança aprender, e sim “aprender a aprender”, ou deuteroprendizagem, termo usado por Gregory Bateson para aludir o “aprender a receber sinais” e a “aquisição de informações sobre os padrões de contingência dos contextos” de aprendizagem (BATESON, 1991, p. 177; 250, tradução minha). Ainda, abordei também o fato de estas práticas buscarem o desenvolvimento de autonomia enquanto condição que não pode ser ensinada, mas sim aprendida pela criança a partir das relações com o ambiente e vivências cotidianas. Embora tais práticas tenham um caráter interacionista, a pouca referência aos contextos⁴² que tornam possível essa aprendizagem, muitas vezes qualificados apenas como adequados/inadequados, termina por naturalizar o vir a ser autônomo como resultado de um processo de desenvolvimento intrínseco do ser humano.

⁴² No que se refere ao caráter social, político, histórico e cultural do contexto e suas relações. Para ampliar esta discussão ver Toren (1990) e Lave (2011).

As perguntas que direcionam o presente capítulo são *O que é esse “aprender a aprender”?* *E como essa aprendizagem acontece?* Esta discussão dialoga com o que Ingold nomeia de “educação da atenção” para referir-se à “sensibilização a certos aspectos do mundo” (INGOLD, 2010, p. 21). Neste caso, conhecimentos não dizem respeito a representações mentais, mas a “habilidades incorporadas de percepção e ação” (INGOLD, 2010, p. 21). Ao longo do capítulo busco mostrar de que modo esta aprendizagem que remete à agência das crianças na própria educação e à capacidade intrínseca dos seres humanos de aprender independentemente de ensino, embora não se fundamente na transmissão de conteúdos mentais, é também uma aprendizagem mediada pela cultura. Nesse sentido, visio também responder à questão acerca de *quais valores e forma de vida estariam sendo aprendidos por meio dessa aprendizagem.*

O modo que encontro para responder a essas perguntas tentando escapar da reprodução dos dualismos que são operados como pontos de partida no campo empírico desta pesquisa é iniciar pelas práticas cotidianas. Tomar as práticas como ponto de partida permite considerar, como aponta a antropóloga Jean Lave, a aprendizagem enquanto dimensão integral e inseparável da atividade cotidiana, sendo a participação na prática a forma fundamental de aprendizagem. Nesse sentido, a autora refere que a aprendizagem “é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (LAVE, 2015, p. 40).

Nas propostas educativas em foco, como referido anteriormente, as emoções experimentadas pelas crianças são concebidas como disposições corporais com caráter tanto universal como singular que levam a uma determinada forma de ação e, nesse sentido, os discursos sobre as emoções jogam um importante papel no processo de aprendizagem. A partir das reflexões do filósofo Ludwig Wittgenstein, busco levar em conta a linguagem enquanto atividade prática a partir da qual se aprende o que uma palavra é. Em uma segunda fase de suas reflexões, este autor argumenta que as palavras adquirem sentido em seus usos cotidianos e que, portanto, a linguagem ordinária antes do que uma descrição do real é uma forma de ação que constitui “formas de vida”. Nesse sentido, seu conceito de “jogos de linguagem” implica em analisar a linguagem em seu contexto de uso (CADAVID, 2001; ORTEGA, 2008). Considerar que, no caso, os sentimentos anunciados estão relacionados ao contexto em que se originam, leva a desnaturalizar as emoções tanto como uma essência universal invariável como algo espontâneo e individual, os quais se constituem como dois modos decorrentes de lidar com as emoções no pensamento das sociedades ocidentais modernas (REZENDE; COELHO, 2010). A respeito da abordagem de Wittgenstein sobre a

linguagem, as ponderações do filósofo Stanley Cavell sobre o que é aprender uma palavra nesta perspectiva são muito esclarecedoras:

E podemos também dizer: Quando dizes “eu amo meu amor”, a criança aprende o significado da palavra “amor” e o que é o amor. Isso (aquilo que fizeres), será o amor no mundo da criança; e se isso está mesclado de ressentimento e intimidação, então o amor é uma mescla de ressentimento e intimidação, e quando o amor for procurado, isso [ressentimento e intimidação] é o que será o buscado. Quando dizes “te levarei a passear amanhã, prometo” a criança começa a aprender o que a duração temporal é, e o que confiar é, e o que fizeres mostrará que confiar vale a pena. Quando dizes “coloca tua blusa”, a criança aprende o que as ordens são o que a autoridade é, e se dar ordens é algo que produz ansiedade em ti, então as autoridades são ansiosas, a autoridade mesma é insegura.

Evidentemente a pessoa, ao crescer, aprenderá outras coisas sobre esses conceitos e “objetos” também. Estes irão crescendo gradualmente conforme o mundo da criança cresce. Mas tudo o que ele ou ela sabe sobre estes é o que tenha aprendido, e tudo o que eles tenham aprendido será parte do que são. (CAVELL, 1999, p. 177, tradução minha).

O debate que desenvolvo no presente capítulo fundamenta-se nos dados da pesquisa etnográfica realizada de agosto de 2014 a maio de 2015 durante as ocasiões denominadas Tardes no Verde, em que crianças de 3 a 14 anos de idade realizam, em dois turnos da semana, atividades lúdicas em um local considerado como “terapêutico” e “mais próximo dos ritmos da natureza”. Trata-se de um pequeno sítio localizado na zona sul de Porto Alegre, no qual foi criado um espaço para acolher este e outros eventos e atividades: o Espaço de Integração Timbaúva⁴³. Durante as Tardes no Verde, as crianças, como referido pelos educadores e pais, brincam “livres” em um espaço repleto de árvores, riachos, hortas, insetos, brinquedos e objetos singelos, confeccionados em materiais como madeira, lã e sucata.

Tal discussão também se fundamenta no trabalho de campo realizado junto à equipe de profissionais que participava das Tardes no Verde durante encontros quinzenais do grupo de estudos. Nesses encontros, ocorridos em turnos não concomitantes às Tardes no Verde, foram tratados diferentes temas relativos à educação de crianças, tendo como ponto de partida das discussões a leitura de trechos selecionados do livro *Educação verde, crianças saudáveis: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza*⁴⁴. Também foram abordadas situações particulares de crianças cujo comportamento em algum momento chamou a atenção, ou mesmo foi motivo de preocupação para a equipe.

⁴³ Que no final de 2015 foi renomeado para Timbaúva – Espaço de Desenvolvimento Humano e Cultura da Criança.

⁴⁴ Freire (2013).

Uma vez que a experimentação e o brincar se constituem nas práticas formais de educação engajada como a forma privilegiada pela qual se pode aprender sobre o mundo, as Tardes no Verde podem ser compreendidas não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma atividade voltada para a educação de crianças. Entretanto, parece-me importante esclarecer de que as crianças em idade escolar com as quais convivi das Tardes no Verde frequentavam alguma instituição de ensino pelo turno da manhã, e que deste modo tal atividade não tinha a pretensão de substituir a instituição escolar.

O trecho do poema de Fernando Pessoa apresentado logo no início deste capítulo foi declamado por Fernanda, uma das educadoras que participa das Tardes no Verde, durante uma ocasião que contou com pais e interessados no projeto de abertura de um jardim de infância naquele espaço. Nele estão presentes alguns elementos que remetem à já referida crítica ao racionalismo e à exaltação da experiência primeira de ser-no-mundo (pensar e saber *versus* ver e amar; filosofia *versus* sentidos).

3.1 AS TARDES NO VERDE

3.1.1 O cenário e os participantes

As Tardes no Verde ocorrem duas vezes por semana e recebem crianças de 3 a 14 anos de idade para brincarem em um pequeno sítio onde se localiza o Espaço de Integração Timbaúva, que de agora em diante passarei a denominar meramente por Timbaúva. Esse local situa-se no Morro de São Pedro, no bairro Lageado, zona sul de Porto Alegre, o qual se caracteriza por abrigar áreas de nascentes e matas habitadas por uma vasta diversidade de animais, tais como bugios⁴⁵, espécie de macaco considerada em risco de extinção. Com o solo rico em corpos graníticos, o morro foi outrora local de exploração de pedreiras. Hoje em dia, junto à mata coexistem áreas de plantios diversificados e de criação de animais.

O sítio possui um hectare de terra e seu terreno é em declive acentuado. Na extremidade mais elevada do terreno, frente à rua de acesso ao local, encontra-se a casa onde mora o casal Clarissa e Victor, proprietários do local, e seus três filhos: Khalil, de 5 anos; Violeta de 2 anos; e Guará, com 7 meses. Para os fundos e a lateral da casa situa-se o Timbaúva. Na porção que fica aos fundos da casa encontram-se as benfeitorias do local: um pequeno parque infantil com uma caixa de areia e tobogã, uma gangorra, balanços

⁴⁵ [Alouatta fusca].

confeccionados com pneus, um fogão antigo em desuso e uma pequena casa de brinquedo feita de madeira. Mais adiante, há uma horta que segue o *design* proposto pela permacultura: canteiros em formatos que fogem da linha reta, como o espiral e o ondulado, limitados por troncos, nos quais se encontram cultivos de várias espécies em um mesmo canteiro, tais como alface, rúcula, abóbora, cenoura, temperos e flores de jardim. Poções largas de terra por entre as canteiras permitem caminhar e mesmo sentar-se em roda por entre os cultivos. Nesse espaço há também uma composteira onde são depositados restos de alimentos. À direita da horta fica a cantina, edificada em dois andares com tábuas de madeira e bambus. No primeiro andar, há uma ampla mesa, poltronas e uma cozinha e, no andar de cima, uma rede de balanço e colchões, constituindo-se como um espaço para dormir a sesta. Ao fundo da horta, encontra-se um salão construído em formato octogonal com troncos e tábuas de madeira e onde há toda uma variedade de objetos: sofás, cadeiras, mesas, almofadas, tapetes, instrumentos musicais, uma mesa de pingue-pongue, tintas e lápis de cores, livros e brinquedos, em sua maioria, feitos com madeira e lã, entre outros objetos. Em frente ao salão há dois banheiros externos. Em sua porção lateral, o terreno é de mata nativa com algumas trilhas abertas. Uma dessas trilhas conduz até o portão de entrada do Timbaúva, por onde é possível entrar neste espaço sem ter de contornar a casa de Clarissa e Victor. Como que orientando o caminho, estão dispostas algumas placas de madeira por essa trilha e na parte central do sítio com as seguintes palavras pintadas: portal da criança; afeto; limite (acompanhado do símbolo de coração); autonomia; coragem; confiança; amor; sentidos; luz do sol (ver Figura 4). Alguns vizinhos permitem o acesso a seus terrenos, de modo que é possível ampliar e diversificar os espaços a serem percorridos: matas, riachos, cascatas, açudes, canaviais, bambuzais, plantações, campos e zonas de apiários.



Figura 4 – Placas para orientação dispostas pelo Timbaúva – quem percorre o caminho de acesso depara-se com diversas placas com as seguintes palavras: “portal da criança” e “afeto” (A), “limite” (B), “autonomia” (C) e “coragem” (D), até chegar à parte central, onde encontra os canteiros, o salão octogonal e os banheiros externos (E). Ali observa placas com os dizeres “confiança” na parte externa (F) e “amor” na parte interna (G) do salão octogonal. Também há nesse espaço uma cantina (H). Na parte interna da mesma, uma placa chama a atenção para os “sentidos” (I) (fotos: Alessandra Rivero Hernandez).

As pessoas que participam como educadores nas atividades das Tardes no Verde são Victor, Fernanda e Naveen. Victor tem 34 anos, conheceu a pedagogia Waldorf por meio de

um amigo que trabalhava como professor na única escola que pratica tal pedagogia em Porto Alegre. Ele lhe apresentou alguns textos sobre antroposofia, termo que, até aquele momento, Victor nunca tinha ouvido falar. À época, ele cursava Faculdade de Letras, ao passo em que ajudava seus pais na venda de produtos orgânicos nos dias de feira ecológica. Ao saber que uma compradora frequente da banca de seus pais era uma das fundadoras desta escola, abordou-a em um dia de feira para verificar a possibilidade de cursar seu estágio docente nessa instituição. O estágio acabou não se concretizando, e algum tempo passou, em um outro dia de feira, enquanto Victor brincava com seu filho Khalil, ela retomou a conversa. Naquele momento ele já estava formado e passou então a trabalhar como professor naquela escola.

E assim foi por dois anos e meio até que, com sua saída em 2012, começou a imaginar, junto a alguns pais e outros professores, a criação de uma nova escola Waldorf, cujo currículo fosse “local”. A proposta era tentar trazer as reflexões propostas por Rudolf Steiner, feitas a partir do contexto alemão das primeiras décadas do século XX, para uma realidade vivenciada na atualidade. Esta escola, que se chamaria Timbaúva, acabou não se materializando, o grupo de interessados foi se esvaindo e a fundação de uma escola tornou-se algo difícil de concretizar. Timbaúva passou então a designar o espaço onde se dão as Tardes no Verde e demais atividades. O termo surgiu um dia quando caminhando pelo sítio, Khalil perguntou ao pai como se chamava a árvore que tinha a sua frente. De acordo com Victor, timbaúva⁴⁶ significa em tupi-guarani, árvore cheia de água, e para ele, portanto, cheia de vida, sendo que seus frutos, conhecidos popularmente como orelha de macaco, simbolizam a criança, por seu formato de feto.

Fernanda tem 32 anos, atua também como doula e em projetos de educação popular junto a professores e comunidades quilombolas. Morou durante algum tempo na Ecovila Arca Verde, na cidade de São Francisco de Paula, interior do Estado. Alguns elementos que podem ser destacados desta experiência são a prática de permacultura, o convívio comunitário e o desenvolvimento espiritual. Conheceu Victor durante o curso de formação em pedagogia Waldorf.

Naveen tem 29 anos, é formado em geografia e reside na Comunidade do Osho Rachana, que se situa na cidade de Viamão, a menos de vinte quilômetros do Timbaúva. Trata-se de um sítio de quarenta hectares onde as pessoas “moram em comunidade”: cozinham e comem em um refeitório coletivo, alguns dormem em dormitório coletivo. Também compartilham de momentos de meditação e de práticas de ioga, reiki, entre outras.

⁴⁶ [*Enterolobium contortisiliquum* (Vell.) Morong].

Atuou um tempo na escola de educação infantil Te-Arte, em São Paulo, cuja proposta é que as crianças aprendam brincando. Ele já desenvolvia atividades lúdicas no Osho com crianças que ali vivem quando, por intermédio de uma delas, que frequentava as Tardes no Verde, ficou sabendo desta atividade. Naveen então resolveu conhecê-la, e acabou integrando-se ao grupo de educadores.

Também colaboram com as Tardes no Verde, Clarissa, quem prepara o lanche do final da tarde para as crianças e administra o pagamento das mensalidades, e Jaqueline, médica pediátrica e antroposófica, que seguidamente acompanha as atividades com as crianças. O papel desempenhado por ela nas Tardes no Verde se assemelha ao do médico escolar, especialista que costuma integrar o corpo de profissionais atuantes em jardins de infância e escolas Waldorf. O médico escolar nessas instituições atua no sentido de observar o comportamento individual de cada criança ao longo do tempo, buscando relacioná-lo com sua constituição física e temperamento, bem como o setênio⁴⁷ e as situações familiares e sociais que a criança está vivenciando. Além disto, um dos seus filhos, Bernardo, de 9 anos, é uma das crianças que participa das Tardes no Verde.

A maioria das crianças que participava das Tardes no Verde provinha de famílias de camada média e média-alta e frequentava no turno da manhã (ou já frequentou) a escola ou um dos jardins de infância, situados em Porto Alegre, que seguem a pedagogia Waldorf. Algumas delas são filhas do grupo que inicialmente queria fundar uma escola naquele espaço. Essas famílias constituíam uma rede de sociabilidade à medida que a participação dos pais é significativa nos estabelecimentos de ensino que seguem esta proposta, seja na gestão da mesma, que é feita por um colegiado de pais e professores, seja na realização de atividades festivas, cursos e bazares organizados ao longo do ano. Assim, frequentemente alguns pais combinavam entre eles um revezamento de “caronas” de carro para levarem as crianças até o Timbaúva no começo da tarde e deixá-las em suas casas ao entardecer. Ainda, outras crianças participantes das Tardes no Verde residiam na Comunidade do Osho e, em menor número ainda, nos arredores do Timbaúva. Estas últimas, diferentemente, eram provenientes de famílias de camada popular. Ao longo do período em que participei das Tardes no Verde, circularam naquele local um pouco mais de 30 crianças, algumas o frequentaram ao longo de todo o tempo em que estive ali enquanto outras foram apenas por duas ou três tardes, um ou dois meses.

⁴⁷ Período de aproximadamente sete anos que se caracteriza por um conjunto de modificações significativas.

Durante a realização do meu trabalho de campo, participei junto às crianças e à equipe das Tardes no Verde de diversas práticas: caminhadas por trilhas entre a mata, banhos de riacho e de mangueira, travessias em falsas baianas, comer cana-de-açúcar e frutas colhidas das árvores, fazer fogueira, se balançar em cadeiras de balanço e redes de descanso, jogar bola de gude, xadrez, desenhar, ouvir contos infantis, entre tantas outras atividades. Durante essas atividades não apenas as crianças aprenderam novos conhecimentos. Em meio a essas diversas práticas e à convivência com crianças e educadores também eu aprendi. Por exemplo, aprendi que possibilitar às crianças brincarem “livres”, longe de beirar ao descuido, é em certa medida mais trabalhoso que dizer “não pode fazer isto ou aquilo”, pois requer não apenas manter-se atento à movimentação das crianças para buscar na experiência a percepção dos limites, como aprender o que perceber. Aprendi também que, apesar da minha disposição prévia (que ainda persiste) de não apressar as crianças na realização de tarefas ordinárias, como calçar seus sapatos ou simplesmente se deslocar de um lugar ao outro, na prática atuar desta forma nem sempre é tão fácil assim. O caminho de um ponto ao outro tem muitas coisas interessantes aos olhos de uma criança, como pedras para pular, flores para arrancar e borboletas para perseguir. E o que poderia ser feito em um minuto acaba levando cinco ou dez. Certamente, minha atividade enquanto pesquisadora de estar ali, participando do fluxo dos acontecimentos, sem horários ou atividades predeterminadas a cumprir, contribuiu para que na maioria das vezes eu praticasse a espera e até mesmo acabasse me envolvendo de alguma forma nas brincadeiras.

3.1.2 O percurso de uma tarde

Minha primeira ida ao Timbaúva foi numa fria e ventosa tarde de agosto. Ao descer até a cantina, encontrei duas mulheres que haviam trazido seus filhos e permaneceram ali conversando. Uma delas era Daniela, quem eu já conhecia de outros espaços que acompanhei durante a realização desta pesquisa etnográfica, como o Grupo Nascer Sorrindo e o ciclo de palestras. Ela carregava seu filho menor, de aproximadamente seis meses, em um *sling*. Conversamos as três por alguns instantes. Daniela comentou-me que aquele espaço era “muito terapêutico”.

As crianças corriam por ali perto enquanto Victor e Fernanda tentavam reuni-las ao lado do salão octogonal para fazer uma “trilha”, ou seja, percorrer determinado caminho mais ou menos aberto por entre a mata. Enquanto me aproximava do grupo com cerca de quinze crianças, criou-se uma discussão entre as crianças menores em torno de quem levaria consigo

duas varas de bambu. Victor então recolheu as varas e disse-lhes que ninguém as levaria, pois novas varas poderiam ser pegas durante a trilha. Iniciamos a caminhada atravessando um buraco pelo arame farpado e passando para o terreno do vizinho. Caminhamos um pouco e paramos em frente a uma nespereira⁴⁸. Algumas crianças subiram na árvore e juntaram algumas nêspers, que compartilharam com as demais. Após ficarmos ali por alguns minutos comendo dessas frutas, seguimos a caminhada. Logo adiante, Victor chamou a atenção das crianças para um som de rangido provocado pelo vento ao deparar-se com as folhas dos eucaliptos.

Alguns passos adiante, ele anunciou que passaríamos pelos apiários. As crianças reclamaram, dizendo que não queriam ir, pois da vez anterior algumas delas tinham sido picadas. Victor então acalmou as crianças dizendo-lhes que nos dias ventosos as abelhas costumam ficar dentro das caixas e, considerando isso, é que iríamos por esse caminho naquele dia. Fernanda pediu a todos para irem em silêncio e apenas depois de termos passado pelo apiário comentar com os demais o que tinham sentido, se tiveram medo ou não. Enquanto caminhávamos, dois meninos de aproximadamente 9 anos, ambos chamados Bernardo, me mostraram como faziam para se proteger das abelhas: eles colocaram os braços sobre o abdômen, por dentro da camiseta, deixando as mangas cumpridas de suas camisetas desvestidas, ao passo em que giravam o tronco rapidamente de um lado para o outro, fazendo com que as mangas se deslocassem para frente e para trás, acompanhando o movimento de seus corpos.

Depois de passarmos o apiário, seguimos o percurso por entre os bambuzais. O sol não batia tão intensamente por entre os bambus, deixando o ambiente mais fresco e sombrio. A terra estava muito úmida e o terreno era bastante acidentado, repleto de pedras que dificultavam a marcha. Alguns meninos pegaram os bambus que estavam caídos no chão e batiam com força nos que estavam em pé. Para sairmos dos bambuzais foi preciso escalar algumas pedras que levavam a uma parte mais alta de campo aberto e bem ensolarado. Essa porção mais alta de campo aberto logo sofria uma descida abrupta, chegando aos pés de uma plantação de cana-de-açúcar. Fernanda propôs às crianças que elas descessem até a plantação de cana correndo com os braços abertos e gritando no momento em que percebessem o sopro do vento numa direção favorável, de modo a ajudar na descida. Enquanto as crianças desciam correndo algumas vezes, Victor e Fernanda cortavam duas canas e as descascavam para depois cortá-las em pedaços. As crianças foram se concentrando ao redor dos dois esperando

⁴⁸ [*Eriobotrya japonica*].

para ganhar um pedaço de cana. Fernanda disse então que ela daria cana para quem fizesse uma rima. Gabriela e Olívia, ambas de 6 anos, começaram a criar rimas, enquanto outras crianças decidiram pegar sua porção de cana junto a Victor. Permanecemos por ali algum tempo enquanto mascávamos os pedaços de cana. Após, seguimos a caminhada nos afastando um pouco mais do Timbaúva, indo em direção a uma parte onde também havia bambuzais. No caminho, Lucas, de 6 anos, ia juntando algumas pedras de tons rosáceos e as colocava dentro de sua mochila. Sua mochila havia ficado tão pesada que ele tinha dificuldade em carregá-la. Pediu-me então ajuda e daquele ponto em diante carreguei comigo uma mochila repleta de rochas de granito enquanto conversávamos. Ele contou-me que seu avô guardava um pedaço de meteorito que havia adquirido por um preço elevado. Perguntou-me quanto eu pensava que ele poderia cobrar por aquelas pedras.

Ao chegarmos aos bambuzais, Victor propôs que cada uma das crianças escolhesse um bambu para fazer algo: um tacape, um arco com fecha, um cajado ou o que quisessem. As crianças ficaram um bom tempo escolhendo bambus de diferentes tamanhos, alguns eram maiores que as próprias crianças. Depois retornamos em direção ao octógono por outro caminho mais curto, pois já havia passado do horário do lanche. Cruzamos uma parte da terra que estava sendo preparada para o plantio e contornamos um açude. Khalil, de 5 anos, apontou para um pedaço de galho que emergia no centro do açude e me disse que ali morava um jacaré. Outras crianças se perguntavam se seria mesmo verdade que ali habitava um jacaré.

Na chegada ao Timbaúva, Clarissa com Guará no *sling* nos esperava com um lanche na cantina: bolinhas de pão integral para untar com manteiga ou mel e canjica. Depois do lanche fomos para o octógono, trabalhar os bambus. O mais importante, segundo Victor, já havia sido feito: o bambu já tinha escolhido o seu dono. Ele contou que carregava consigo há anos um bambu que encontrou na Rua da Praia, era uma flauta peruana. Pediu para que as crianças ficassem de olhos fechados e pensassem na relação de cada um com o seu bambu enquanto tocava a flauta. Depois distribuiu pequenas serras para que as crianças cortassem os bambus. Enquanto isto, ele foi contornando a mesa onde as crianças estavam trabalhando para passar um pano umedecido com óleo de linhaça na superfície de cada bambu. Os pais começaram a chegar e as crianças foram se despedindo, deixando o trabalho com os bambus para um próximo encontro.

3.2 APRENDIZAGEM COMO PARTICIPAÇÃO NO BRINCAR

Inicialmente abordo nesta seção como ocorre, em meio à participação nas brincadeiras e práticas realizadas das Tardes no Verde, o processo de “aprender a aprender”, para em um segundo momento destacar a preparação desse ambiente enquanto um dos recursos estruturantes da aprendizagem.

3.2.1 Das maneiras de “aprender a aprender” ou de educar a atenção

Como parte da educação da atenção operada nas Tarde no Verde, comumente os educadores mostram às crianças determinados aspectos do ambiente que caso contrário poderiam passar despercebidos, como quando os educadores chamaram a atenção das crianças para as particularidades de um dia ventoso: o ruído produzido ao encontrar os eucaliptos, o comportamento das abelhas e a possibilidade de correr mais velozmente quando a favor do vento. Em outras palavras, eles buscaram mostrar as interações do vento com eucaliptos, abelhas e seus próprios corpos em movimento. A respeito do ato de mostrar em um processo de aprendizado por redescobrimto dirigido, Ingold considera que (2010, p. 21):

Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa.

Esse mostrar não se dá apenas por meio de palavras, dimensão que foi salientada nas situações anteriores, mas também por meio do corpo em ação que acompanha essas palavras, ao qual as crianças também estão atentas e frequentemente imitam. A imitação diz respeito à interação perceptiva do aprendiz com o ambiente, como aponta Ingold (2008, p. 27, tradução minha), para quem “*a chave da imitação reside na íntima coordenação do movimento do aprendiz com respeito a outros com seu próprio movimento corporal no mundo*”. Ainda, para este autor (INGOLD, 2010), a imitação mais que mera reprodução, constitui-se como um recurso de aprendizagem e, nesse sentido, ao possibilitar à criança aprender por si mesma um conhecimento é também uma descoberta.

Em uma das Tardes nos Verde, Violeta, de 2 anos, brincava na caixa de areia quando me pediu que cantasse “*aquela música*”. Eu estava sentada num banco de praça próximo à caixa e perguntei-lhe qual música ela queria que cantasse. Ela respondeu-me “*aquela*

música". Vencido quase o meu parco repertório de três ou quatro cantigas infantis sem sucesso (pois todas foram interrompidas com a menina dizendo "*Não! Aquela música!*"), decidi então cantar uma cantiga de minha infância que, tinha certeza, ela não conhecia. Violeta veio em minha direção e sentou-se ao meu lado repetindo alguns trechos da música que eu cantava. Percebi naquele momento, através de seu corpo, como eu estava sentada, pois ela havia se acomodado naquele banco do mesmo modo como eu estava: sentada sobre uma das pernas enquanto movimentava a outra, como um pêndulo, ao ritmo da música. Se para mim esta situação foi motivo de admiração, para os educadores das Tardes no Verde, a possibilidade de as crianças imitarem suas ações os leva a realizar atividades práticas da vida cotidiana, como, por exemplo, preparar os alimentos e varrer o chão, na presença das crianças, bem como a trabalharem permanentemente sobre si a partir do exame de suas ações e sentimentos.

Contudo, esse processo de educação da atenção não se restringe ao trabalho desempenhado pelos educadores. Em outra tarde, ao caminharmos pela mata, nos deparamos com um estreito córrego que, ao encontrar um declive abrupto, produzia uma queda de água. Esta foi uma ocasião para Fernanda pedir às crianças que ouvissem com atenção o ruído da água. Também pediu a Khalil, que estava usando botas de borracha, para que fechasse com seus pés a caída de água. Quando o menino saiu, a água represada desceu em maior abundância e o som da queda de água se modificou. Rindo e divertindo-se com a experiência, ele repetiu a operação por algumas vezes. Gabriela, que junto às outras crianças observavam de perto o experimento, disse a Khalil que saísse, pois era a vez dela. Fernanda tentou dissuadi-la dizendo-lhe que como estava de tênis iria ficar com os pés molhados. A menina mesmo assim colocou os pés na água fechando a caída de água e enquanto ria disse: "*que se dane, estou com os pés molhados, mas que se dane!*".

Nesse exemplo etnográfico, além da ação de mostrar por parte de uma dos educadores, as crianças também direcionam a percepção umas das outras para o fato de que fechar a caída de água com os pés, para além de permitir ouvir um ruído diferente, pode ser também uma brincadeira divertida. Se bem esta pudesse não ser a aprendizagem que inicialmente se buscou oportunizar às crianças, ela tampouco se contrapõe à proposta das Tardes no Verde de vivenciar profundamente os elementos da natureza. Assim, não apenas os educadores, mas também as crianças contribuem para educar a atenção umas das outras em meio às brincadeiras e práticas nas quais se engajam, à medida que uma busca fazer o que as outras estão fazendo e que, portanto, estão vendo, ouvindo e sentindo. Cabe mencionar que a convivência entre crianças com diferentes idades enquanto recurso de aprendizagem com os

pares é operado não apenas neste local, mas de modo frequente também pelas práticas educativas que buscam o “aprender a aprender” em vez de ensinar, como se pôde perceber no capítulo anterior.

Durante as brincadeiras e práticas realizadas nas Tardes no Verde, a educação da atenção das crianças é dirigida para certos tipos de materialidades, marcando uma distinção entre natureza e cultura. Nesse sentido, pode-se referir certa tarde em que durante a realização de uma trilha, algumas crianças levantavam pedras e comentavam entre si sobre suas cores e tamanhos enquanto caminhavam, quando Bernardo foi em direção a Victor e lhe perguntou que pedra era aquela que ele havia encontrado. O educador lhe respondeu que se tratava de um quartzo verde, uma pedra que não era da região. O menino questionou-o então como ele havia encontrado uma pedra que não era da região, ao que Victor retrucou que ele a encontrara porque estava observando e provavelmente alguém a tinha levado até ali. Outras crianças trouxeram-lhe pedaços de vidro verde, mas Victor explicou-lhes que não eram quartzos e sim vidro, material produzido pelo ser humano e não existente na natureza, como era o caso das pedras. Mais adiante no caminho, quando Felipe (5 anos) apanhou um pedaço de vidro, Khalil lhe disse que não era para pegar vidro, pois o vidro não tinha sido feito pela natureza, e sim pelo homem.

Entretanto, vez por outra essas *outras* materialidades atravessam as fronteiras dessa “grande divisão” (DESCOLA, 2012) e entram em cena, chamando a atenção das crianças. Assim ocorreu nas vezes em que as crianças preferiram brincar com as “cartinhas” do *Pokémon* durante as Tardes no Verde. Nessas ocasiões, os educadores não buscaram coibir a brincadeira, mas incomodados com a situação, não se deixaram atrair pelos comentários das crianças sobre as diferentes criaturas estampadas nas cartas (seu tipo, seus poderes, os detalhes em dourado) e trataram de envolvê-las em outras brincadeiras, chamando-lhes a atenção para outras materialidades que naquele mesmo momento estavam sendo mobilizadas por outras crianças. Certa tarde, por exemplo, enquanto um grupo de crianças brincava com as cartinhas dentro do octógono, Fernanda sentou-se nas almofadas sobre o tapete junto a uma menina que folheava um livro sobre dinossauros e em voz alta convidou mais de uma vez as demais a saberem mais sobre aqueles animais. Apenas dois meninos de 5 anos foram até ela e olhando as criaturas da Era Mesozoica passaram a comentar sobre o que cada um comia, seu tamanho, suas cores, seus nomes, enquanto as maiores continuaram envolvidas com as criaturas de jogos videogame e desenhos animados.

Dentre os brinquedos que frequentemente são alvo de crítica na pedagogia Waldorf, encontram-se aqueles produzidos e consumidos em massa, confeccionados geralmente em

plástico, com imagens de personagens de filmes infantis e por vezes capazes de movimentar-se e emitir sons e luzes. Esses brinquedos são considerados como “perfeitos” (no sentido de serem tão completos que não deixam margem para a agência e imaginação infantil), “falsos” (em especial os elaborados com plástico), acusados de “brincarem sozinhos” (em especial os eletrônicos), “dirigirem a brincadeira” ou “estimularem” o desenvolvimento da criança. Não obstante, não quero dizer com isto que as crianças não tenham acesso a esses brinquedos (haja vista a presença das “cartinhas”), mas que provavelmente exista algum tipo de controle por parte dos pais (em consonância com sua escolha pedagógica) para restringi-lo.

Embora neste capítulo eu esteja me remetendo ao trabalho de campo que realizei durante as Tardes no Verde, por certo o contexto em meio ao qual se dá o processo de educação da atenção das crianças é muito mais amplo. Em se tratando da aprendizagem de uma forma de vida, o lugar em que este se processa é o curso da vida diária. Portanto, é preciso que, em certa medida, as práticas ali realizadas não ocorram de maneira apartada, mas que concordem com as experiências cotidianas da criança, como aquelas vivenciadas no contexto escolar e familiar. Considerando que as Tardes no Verde têm forte inspiração na pedagogia Waldorf, parece-me que as crianças que frequentam instituições alinhadas a essa proposta e mesmo as residentes na Comunidade do Osho, vivenciam certa continuidade nas práticas das quais participam. Isto já não é o caso das crianças que residem no bairro, entre as quais parece não haver um encadeamento entre as práticas experimentadas no local e suas vidas cotidianas.

Nesse sentido, pode-se referir à situação de uma menina de 3 anos muito receosa com insetos e em caminhar pela mata. Como lamentou Victor certa vez, pouco adiantaria ela participar das Tardes no Verde se em casa, já que seus pais tinham medo que ela brincasse na rua, ela continuasse sendo orientada a brincar no pátio, cujo problema, a seu ver, era ser todo feito em concreto. Por certo, em meio ao concreto, as condições não eram das mais favoráveis para interagir com os (e perceber as interações dos) entes da natureza. Entretanto, não se trata simplesmente de estar na natureza, mas sim de um certo modo de estar e se relacionar com a natureza que é conformado a partir da participação nas práticas aqui investigadas. Cabe salientar ainda que não apenas situações relacionadas com as crianças do bairro se constituíam como fonte de preocupação para a equipe. Durante as reuniões do grupo de estudo, comportamentos individuais não esperados eram discutidos e comumente relacionados a problemas no relacionamento familiar.

3.2.2 A preparação do ambiente e seus efeitos

Durante um dos encontros do grupo de estudos do qual participei, um dos temas tratado foi o sentimento de tédio como um impulso para a contemplação. Na ocasião, Fernanda comentou que na tarde anterior, a colocação de uma rede de balanço embaixo da bergamoteira⁴⁹ havia possibilitado que algumas das crianças praticassem a observação atenta do seu entorno, atividade esta que ocupou boa parte do turno. Victor falou que embora viesse plantando mais hortaliças e legumes no sítio, estava pensando em plantar mais flores. Em tom jocoso, acrescentou que assim as crianças teriam mais flores para arrancar, o que ponderou acabar fazendo parte do processo educativo ali vivenciado.

De fato, não apenas uma rede havia sido colocada embaixo da bergamoteira e mais flores seriam plantadas, mas um trabalho contínuo de transformação do espaço estava sendo operado pelos educadores a fim de se produzir um “ambiente preparado”. Assim, por exemplo, um caminho por entre a mata foi aberto em direção a uma pequena queda d’água situada próximo ao sítio. O local de chegada da “trilha da cascatinha”, como fora nomeado, também recebeu algumas preparações. Sacos de areia foram colocados a fim de represar uma quantidade maior de água, de modo a permitir às crianças tomarem banhos em dias quentes. Uma tábua de madeira passou a permitir a passagem para o outro lado do córrego e o acesso a uma pequena clareira onde frequentemente as crianças maiores ficavam responsáveis por acender uma fogueira para afugentar os mosquitos. Um par de cadeiras em madeira que permanecia ali mantinha firme o convite para deixar-se estar neste espaço.

Também dentro do salão octogonal ao longo do tempo foram organizados quatro espaços temáticos bem definidos: um com livros infantis de contos clássicos e de lendas, dispostos em prateleiras próximas a um colchão com travesseiros; um com uma cabana feita com cavaletes e panos dentro da qual há algumas bonecas de pano e bichos de crochê; outro com uma mesa e cadeiras baixas próximas das quais se encontram lápis de cores, bastões de giz de cera, folhas e argila; e outro com uma grande variedade de instrumentos musicais, tais como uma pequena bateria, violão, pandeiro, kântele, moringa, maracas, pau de chuva, agogô de coco, kalimba, pandeiro, bombo leguero, cajón e violatas feitas por Victor utilizando sucata.

Em sua etnografia junto aos fijianos, Christina Toren (1990) aponta para a aprendizagem das crianças a respeito das relações hierárquicas existentes no arquipélago a

⁴⁹ [*Citrus deliciosa* Ten.]

partir da ocupação do espaço durante o ritual da yaqona, bebida preparada e ingerida em eventos de celebração e de luto. Enquanto os adultos entendem que alguém se senta acima da tanoa (grande tigela onde a yaqona é misturada e servida) porque tem *status* hierárquico superior, as crianças invertem essa formulação e consideram que alguém tem *status* superior porque senta acima da tanoa. Se as crianças fijianas aprendem sobre o sistema de relações hierárquicas ao participarem dessa prática ritual, através da observação da posição ocupada pelas pessoas em torno da tanoa, o que as crianças das Tardes no Verde aprendem sobre relações ao “brincarem livres” em um ambiente preparado com tantas possibilidades?

Diferentemente do que na prática ritual referida (ou mesmo de uma sala de aula), não há posições a serem ocupadas, embora com isto não esteja negando de que tenhamos papéis diferentes. Todos (crianças, educadores e pesquisadora) transitamos pelo ambiente. Frequentemente os adultos vão ao encontro das crianças onde elas estão ou mesmo observam de longe suas brincadeiras. Nessa movimentação, as crianças aprendem ao longo do tempo a se engajarem ativamente em um conjunto diversificado de práticas, a desenvolverem interesse e gosto por algumas em detrimento de outras, sem que um adulto lhe diga “faça isto, brinque daquilo”. Isto pode ser concebido em termos de autonomia e liberdade (frequentemente considerados atributos do Indivíduo), embora se deva ter em conta que paradoxalmente esta autonomia só é possível na interdependência com um modo específico de organização do espaço, interações e práticas cotidianas. O Indivíduo deve ser tomado, portanto, não como imanente a pessoa (e, portanto como não social), mas como efeito do envolvimento delongado da pessoa em determinados contextos, práticas e relações, os quais são operados aqui com extremo cuidado, como parte da ação terapêutica do ambiente e dos educadores.

Ingold (2015), ao diferenciar dois sentidos da educação, refere os termos *educare*, voltado para a inculcação de conhecimentos e um padrão de comportamento, e *educere*, relacionado à condução dos aprendizes para fora e ao caminhar como um modo de aprender. Nesta última acepção, como esclarece o autor, o caminhar não tem uma finalidade predefinida, os aprendizes precisam apenas manter-se atentos, ou seja, mais do que intencional, seguir o caminho é uma ação atencional. Ainda, considera que enquanto a primeira definição do termo educação fala acerca da indução de regras e representações culturais, a segunda se refere à experimentação em meio a um ambiente cultural específico.

Assim, para além de compreender como essa aprendizagem ocorre, parece-me importante analisar também para onde esse “redescobrimto dirigido” é mesmo dirigido, para qual forma de vida essa aprendizagem é conduzida. Com isto em vista, a continuação será abordada a maneira como as crianças aprendem a nomear emoções durante a participação

na prática das Tardes no Verde e, por meio dessa aprendizagem emocional, a concordar com uma “forma de vida”.

3.3 EMOÇÕES, MORALIDADE E FORMA DE VIDA

3.3.1 Uma moralidade para ser sentida: a aprendizagem das emoções

Para falar da aprendizagem das emoções recorro inicialmente ao sentimento de coragem, o qual foi evocado durante uma briga entre dois meninos que ocorreu em uma das Tardes no Verde e que descrevo brevemente a seguir. Esta briga iniciou-se entre Khalil e outro menino de 6 anos aproximadamente, os quais momentos antes brincavam junto a outras crianças. Assim que começou a briga, as demais crianças correram em direção a dupla e formaram um círculo no seu entorno. Victor e Fernanda permaneceram próximos, observando o desenlace da luta. Khalil avançou em direção ao outro menino, que revidou pulando sobre ele, imobilizando-o no chão de terra. Khalil tentou revidar, mas não conseguiu, permanecendo contido por alguns segundos até que o seu adversário resolveu soltá-lo. Ele tentou duas vezes mais, mas sempre com o mesmo fim. Victor então foi em direção aos meninos, parabenizou-os pela “coragem”, e disse-lhes que já era hora dos “guerreiros” se cumprimentarem e acabarem com a briga. Os meninos assim fizeram. A tarde transcorreu sem nenhuma outra desavença ou animosidade entre os dois. No final do turno, Fernanda se despediu de Khalil dizendo-lhe que um “guerreiro” é antes de tudo um observador e que o outro menino o imobilizou várias vezes porque era um bom observador.

Por certo, o fato de a briga ter se dado sem socos e pontapés, possibilitou aos educadores não intervirem em um primeiro momento. Mas não só por isto a luta não foi contida de imediato. Esta foi uma oportunidade de aprendizagem acerca do que é o sentimento de coragem, não só para os dois meninos que lutavam, mas também para as crianças que presenciavam a briga. Nessa ocasião, Victor poderia também ter nomeado outras emoções que frequentemente se relacionam ao ato de brigar, como, por exemplo, o sentimento de raiva, mas evocou um sentimento tido como virtuoso.

Isto permite pensar a dimensão moral não só das emoções como também da aprendizagem das mesmas. No caso, trata-se de uma moralidade que não é transmitida ou ensinada, mas sim de um conjunto de valores e regras de ação que devem ser sentidos e incorporados pela criança no processo de aprendizagem com vistas à constituição do sujeito moral, capaz de conduzir a si mesmo tendo como referência os elementos prescritivos que

constituem um determinado código moral. Portanto, não está em cena uma “moral orientada para o código”, que é submetida às crianças por autoridades, mas uma dimensão da “moral orientada para a ética” (FOUCAULT, 1984, p. 30) que não é propriamente a do trabalho ético que se efetua sobre si mesmo. A questão que se coloca é, se a centralidade da prática educativa em foco está no governo de si, quais são as maneiras pelas quais se pode promover a aprendizagem do código moral vigente sem cair na transmissão desse código moral, ou seja, sem operar uma “moral orientada para o código”. Argumento que os sentimentos têm um papel fundamental nesta aprendizagem moral, pela qual se busca oferecer às crianças uma “vivência moral”, ideia trazida pelo pensador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Este, como recorda o educador José Pacheco (2012, p. 45), considerava que “*a Educação moral não deve ser trazida de fora para dentro da criança, mas deve ser uma consequência natural de uma vivência moral*”.

Como parte dessa aprendizagem emocional, os educadores buscam dirigir a atenção das crianças para as ações dos outros, como aponta Fernanda ao salientar a capacidade de observação do antagonista enquanto qualidade fundamental de um guerreiro. A fala da educadora remete à noção de correspondência de Ingold, a qual assinala para um “acoplamento de movimentos que, à medida que avançam, respondem continuamente uns aos outros” (INGOLD, 2014, p. 389, tradução minha). Um aspecto relevante da experiência emocional nas sociedades ocidentais modernas, como referem Rezende e Coelho (2010), é a preocupação com o controle dos sentimentos. A partir do trabalho Norbert Elias sobre *o processo civilizador* na Europa, as autoras apontam para o ajuste do próprio comportamento por meio da observação do comportamento dos outros em decorrência do aumento da interdependência entre as pessoas no início do século XIX. O autocontrole das emoções e do comportamento em função dos outros levou, conforme Elias, a uma forma calculada de agir e de lidar com a conduta dos outros em um processo de racionalização e de psicologização dos comportamentos, mas que a partir de Ingold poderia ser pensado também em termos (menos intencionais) de correspondência.

Nesse mesmo sentido também se pode referir à situação em que, durante minha primeira participação nas Tardes no Verde, as crianças não queriam passar pelo apiário. A fala de Fernanda recomendando às crianças que comentassem com as demais aquilo que tinham sentido, se haviam sentido medo ou não, após a passagem pelo apiário, antes de propiciar a atenção vigilante do “eu” e a observação das emoções sentidas e da própria

subjetividade, seria uma oportunidade para a escuta do discurso emotivo uma das outras⁵⁰. Apenas a partir da aprendizagem da “gramática emocional” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 63) em jogo e suas regras socialmente definidas é que se torna possível enunciar as emoções e trabalhar sobre si.

Identificam-se na gramática emocional aqui operada dois eixos. Em um desses eixos se destacam emoções tidas como produtivas, que são vinculadas ao engajamento ativo e criativo com o entorno, ao imprimir movimento, como é o caso da coragem e também da confiança em si e nos outros, em oposição ao medo, que é relacionado a um estado de imobilidade e coerção. Nesse sentido pode-se pensar também no sentimento de tédio, discutido durante um dos encontros do grupo de estudos como mencionado, à medida que pode ser percebido “*como um sentimento cuja característica central está em uma forma de relação com o tempo em que este é subjetivamente vivenciado como imóvel*” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 68).

Ainda na ocasião da passagem pelo apiário, Victor buscou tranquilizar as crianças falando-lhes sobre a conduta das abelhas de ficar dentro das caixas em dias ventosos, como mencionado anteriormente. As crianças aprenderam então que o medo é uma resposta a situações ameaçadoras consideradas reais. Aprenderam também valores culturais a partir dos quais as definições de real e fantasioso fazem sentido. Em sua pesquisa etnográfica sobre o tornar-se adulto na pequena cidade paraibana de Catingueira, Flávia Pires (2007) observou que este processo implicava tornar-se uma pessoa religiosa. Como parte do processo de se tornar religioso, a autora aponta para a mudança da compreensão do que são os mal-assombros. Enquanto para os adultos os mal-assombros eram as almas dos mortos, para as crianças era tudo aquilo que faz medo, constituindo-se em uma grande variedade de entidades. À medida que as crianças iam crescendo, o número de entidades plausíveis de serem consideradas mal-assombro foi se restringindo à alma dos mortos. Com base na moral cristã, as demais entidades deixaram de ser consideradas reais e, desta forma não mais apresentaram perigo.

No caso das Tardes no Verde, quais valores e forma de vida estariam sendo aprendidos? Toda a multiplicidade de atividades operadas no espaço busca sensibilizar a crianças (algumas vezes de modo dirigido pelos educadores, os quais pedem para que as crianças olhem, escutem, sintam e experimentem o entorno) para uma forma particular de habitar o mundo enquanto “sujeitos modernos ecologicamente orientados” (CARVALHO;

⁵⁰ Entretanto, esse momento não ocorreu, as crianças não relataram o que tinham sentido como sugerido nem foram estimuladas novamente a fazê-lo, simplesmente seguimos adiante pela trilha deixando para trás o apiário.

STEIL, 2013, p. 107). Como parte dessa sensibilização ecológica, as crianças aprendem também sobre o sentimento de sacralidade em relação à natureza, que é tomada, como referido pelos mesmos autores, como fonte de referência ética e estética, o que abordo a seguir.

3.3.2 A sacralidade da natureza: aprendendo uma forma de vida

O sentimento de sacralidade frente à natureza, como performado neste espaço, diz respeito aos ambientes compostos por matas, plantas, águas, animais, solos, pedras, entre tantos outros elementos, englobados genericamente pelo termo êmico “natureza”. Ao analisarem o valor moral atribuído à natureza na contemporaneidade, Isabel Carvalho e Carlos Steil (2013) apontam para a ocorrência de um duplo movimento, tanto de naturalização do humano (reinsserindo-o no mundo natural) como de sacralização da natureza, esta última implicada com a identificação da natureza como fonte de referência ética e estética para o comportamento humano. Embora o conservacionismo norte-americano do século XIX esteja informando na atualidade a noção de natureza como sendo boa, bela e autêntica e transcendente, os autores consideram que a emergência das espiritualidades do *self* transformou em parte a noção de natureza, elevando-a a condição de sagrada (CARVALHO; STEIL, 2013, p. 113): “*O ambiente assume [...] um sentido divino, na medida em que ‘Deus’ não apenas o habita, mas materializa-se nele, como ideal de perfeição moral, fonte de bem-estar e padrão estético para a ação humana*”.

Embora tomar a natureza como sagrada possa remeter à ideia de que a mesma não deve ser tocada ou afetada de algum modo, não é assim que este sentimento é praticado durante as Tardes no Verde. Ali, as crianças aprendem que a sacralidade da natureza não implica em simplesmente contemplá-la. Assim, por exemplo, durante a primavera, quando o Timbaúva ficou inundado de flores de abóbora, de capuchinha e de manacá⁵¹, os educadores decidiram não mais solicitar às crianças, frente à insistência das mesmas, para que não as arrancassem. Ainda nesta época do ano, as crianças se divertiram colocando em tigelas revestidas com folhas, algumas das lagartas pretas com listras amarelas que surgiam por entre as folhas dos manacás, retirando-as do *habitat* onde vivem e se alimentam até se transformarem nas belas borboletas-do-manacá⁵². É bem verdade que a maioria das lagartas retornou ao seu local de origem após as brincadeiras, muitas vezes graças ao pedido dos

⁵¹ [*Brunfelsia grandiflora*]

⁵² [*Methona themisto*]

educadores. Também Victor e Clarissa, depois de anos de vegetarianismo, resolveram repensar o hábito familiar de não consumir peixe quando da possibilidade de Khalil, junto às demais crianças, passar a pescar no açude. Eles chegaram a comprar duas latas de sardinhas para ver se seus filhos as comeriam com gosto, ao passo em que as crianças faziam suas primeiras incursões ao açude.

Deste modo, as crianças conseguiram afetar não apenas a natureza, mas em alguma medida alguns princípios das práticas ecológicas como o de preservação ambiental e de não direito de reduzir a biodiversidade. Mas insistir para que as crianças não afetassem de modo intenso as flores, as lagartas e os peixes seria como pedir-lhes que se tornassem indiferentes às cores, odores e formatos das flores, aos fios de seda produzidos pelas lagartas ao se deslocarem pelas folhas, ou, ainda, a tudo que a prática da pesca envolve: conhecer os lugares do açude onde se concentram os peixes, os movimentos dos ventos, o tempo da espera, o puxão da linha, as características dos peixes. É preciso ter em conta que este processo educativo se diferencia daquele da educação tradicional no qual se busca meramente despertar nas crianças uma consciência ecológica e a preocupação para com o meio ambiente.

Em sua pesquisa junto aos aprendizes de alfaiate de Vai e Gola (Libéria), Jean Lave refere que o processo de aprendizagem não segue simplesmente a sequência de etapas de produção de uma vestimenta, pelo contrário dá-se pela inversão desses passos. Assim, os aprendizes iniciam pregando botões e fazendo os acabamentos, o que dirige a atenção dos mesmos para um esboço geral da confecção de roupas; depois começam a costurar, o que orienta a atenção para a lógica de costura das peças e a razão de serem cortadas da forma em que o são; e apenas por último realizam a atividade mais delicada e suscetível a erros: o corte do tecido (LAVE; WENGER, 2003). No caso das Tardes no Verde, como referido, o processo de aprendizagem passa por essa licença dada às crianças para que em um primeiro momento acessem as práticas por meio das quais educam sua atenção. Em seguida, já em meio a flores, lagartas, peixes e tudo mais aprendem os valores associados ao cuidado com a natureza, no qual as emoções têm um papel relevante, como é o caso do sentimento de sacralidade. Assim, quero chamar a atenção para a ocorrência de um deslocamento crescente no processo de aprendizagem, que antes de se relacionar com uma natureza universal da criança, diz respeito à natureza específica das práticas e formas de vida a serem aprendidas.

O sentimento de sacralidade frente à natureza foi evocado, por exemplo, durante a festa de comemoração do equinócio de outono junto a alguns pais e crianças que participavam das Tardes no Verde. Uma das atividades propostas na ocasião foi a realização de uma trilha até o “lugar sagrado”, situado não muito longe do sítio. Antes de começar a caminhada,

Victor reuniu todos os presentes e fez-nos duas perguntas que poderíamos responder ao chegarmos ao ponto final da trilha. Uma das perguntas era por que aquele lugar era sagrado e, a outra, quem estava segurando quem. Caminhamos por uma trilha por entre a mata até nos depararmos em meio a uma clareira com uma pedra de tamanho colossal, em cima da qual havia, como que montada sobre a mesma, uma grande figueira. Suas potentes raízes contornavam a pedra, chegando até o solo. Ficamos naquele espaço por algum tempo. Enquanto isto, alguns adultos discutiam como aquilo teria ocorrido, outros tiravam fotos ou, ainda, escalavam a pedra. Já as crianças, todas, se dedicaram a escalar a pedra.

Ao mostrar aos participantes da festa a situação da figueira sobre a pedra, Victor buscou chamar a atenção para a interligação entre ambas: a figueira sustenta a pedra, que não pode mais sair rodando pelo terreno em declive, ao passo em que a pedra sustenta a figueira em pé. De um modo mais amplo, buscou fazer com que a figueira e a pedra falassem da coesão e do convívio harmonioso entre distintas entidades enquanto valores éticos a serem aprendidos a partir da natureza. Essa situação remete ao outro eixo da gramática emocional aqui operada, do qual se sobressaem emoções que, como a sacralidade, evocam relações de concordância entre os entes da natureza, em oposição a emoções que remetem à discórdia e a ruptura dessas relações, como é o caso da raiva e do ódio.

Essa aprendizagem não foi mediada apenas pela situação da figueira sobre a pedra, mas também pelo anúncio de que iríamos nos deslocar até o lugar nomeado de sagrado e o questionamento que configurava a situação como uma relação de cooperação. Wittgenstein considera que a linguagem é uma forma de prática indissolúvelmente ligada à vida ordinária dos falantes e, portanto, antes que uma descrição do real, a linguagem é uma forma de ação que constitui “formas de vida”. Seu conceito de “jogos de linguagem” implica analisar a linguagem em seu contexto de uso, em meio ao qual o emprego das palavras tem regras definidas (CADAVID, 2001; ORTEGA, 2008). Contudo, como refere Veena Das (2008) a partir do pensamento de Wittgenstein, fazer com que a criança concorde com uma forma de vida particular não significa obedecer a essas regras de modo cego e sem vacilação. Tampouco requer que a criança produza a mesma resposta que o educador.

Nesse sentido, descrevo uma situação etnográfica ocorrida, depois de passados alguns meses de trabalho de campo, em uma tarde na qual participei da trilha junto a 14 crianças e 2 educadores. Desde o começo da caminhada, 3 meninos, de 9 e 10 anos, foram delongando seu andar, ficando mais para o final da fila. Ao atravessarmos a rua asfaltada que fica em frente ao sítio, o trio encontrou uma cobra com uns quarenta centímetros de comprimento, morta aparentemente há pouco tempo. Eles a mostraram aos demais, queriam saber de qual espécie

seria, abriam-lhe a boca para observar seus dentes e língua, alguns a colocavam no pescoço, como se fosse um colar, outros tentaram dar nós em seu corpo. A atenção desses três meninos estava direcionada para a cobra. Ao entrarmos na mata, Victor e Naveen reuniram todas as crianças e pediram para que as mesmas prestassem atenção às orientações que iriam dar a respeito do caminho. Os três meninos seguiram conversando entre si a respeito da cobra. Os educadores solicitaram novamente a atenção de todos, mas seus pedidos não surtiram efeito. Victor então pediu ao menino que segurava a cobra que lhe a entregasse, mas diferentemente do que em outras oportunidades não aproveitou o encontro com a cobra para falar sobre suas características, se era venenosa ou não ou qual sua espécie. Certamente, seu ânimo não estava afetado apenas pelo encontro dos meninos com a cobra, mais também pelo acontecido na semana anterior: alguém tinha jogado algo (talvez uma fralda, ou quem sabe galhos ou pedras) nas privadas dos dois banheiros externos, obstruindo-as. Já em posse do animal, ele então a jogou em direção ao mato dizendo que a cobra havia vindo da natureza e para lá voltaria. O menino que entregou a cobra a Victor fez uma expressão de choro assim que o animal foi lançado ao mato, mas em poucos segundos, ao invés de chorar, começou a arrancar as folhas de arbustos próximos a ele, aos gritos de “*eu odeio a natureza!*”. Os educadores então orientaram as crianças a atentarem para os galhos secos que iriam encontrar durante a trilha. Durante a caminhada, o trio foi pisando com força e quebrando os galhos secos sobre o chão. No retorno para o Timbaúva, à altura de uma clareira por entre o pinhal os educadores pediram às crianças que parassem. Elas se sentaram em pedras e troncos, enquanto os educadores em pé relembrou o incidente das privadas obstruídas. Quando algumas das crianças começaram a falar que não tinham sido elas, os educadores pediram para que não falassem que não tinham sido elas, ou mesmo que delatassem os responsáveis, pois esses sabiam o que tinham feito. Seu pedido foi que os culpáveis refletissem a respeito de sua ação.

Retornando à discussão apresentada por Veena Das (2008), a antropóloga indiana refere que a linguagem é governada por regras, mas que as regras não cobrem toda e qualquer circunstância possível, de modo que sempre há uma brecha de manobra e negociação entre a regra e sua aplicação. Portanto, as regras mais que regulatórias, são constitutivas, como aponta Wittgenstein (1996, p. 85):

Uma regra está aí como uma placa de orientação. Ela não deixa em aberto nenhuma dúvida sobre o caminho que devo seguir? Ela mostra em que direção devo ir quando passo por ela: Se seguindo a estrada, ou a caminho do campo, ou pelo meio do pasto? Mas onde está dito em qual sentido eu devo segui-la, se na direção da mão ou (por exemplo) na direção oposta?

Embora inicialmente possa parecer que o sentimento de sacralidade frente à natureza tenha sido, mesmo que momentaneamente, esquecido ou contestado quando se afirma odiar a natureza, parece-me que é justamente a aprendizagem desse sentimento enquanto valor ético que tornou interessante usá-lo nesse contexto para discordar e rebelar-se contra a imposição do término à brincadeira com a cobra. Pois, como Das argumenta, concordar com uma forma de vida (e contrariamente ao que foi dito, a brincadeira com a cobra em si já fazia parte de uma forma de vida ecologicamente orientada) está longe de ser um processo de aculturação ou transmissão de regras, tratando-se mais bem de um processo muito mais complexo, no qual opera uma mistura de regras, costumes, práticas e exemplos.

3.4 QUANDO O BAMBU ESCOLHE O SEU DONO: SOBRE RELAÇÕES E AUTONOMIA

Como discutido ao longo do presente capítulo, ao participarem em brincadeiras e práticas que promovem a comunhão com a natureza em meio a árvores, flores, bambus, quedas de água, abelhas, lagartas, trilhas, corpos em movimento, palavras, discursos emocionais, as crianças aprendem uma forma de vida ecologicamente orientada. Como parte dessa aprendizagem de um modo específico de habitar o mundo, os educadores mostram às crianças as interligações entre diversos entes da natureza em um processo pelo qual o ser humano é englobado por este domínio. Nesse sentido, a atenção é dirigida não apenas para a agência dos humanos sobre os não humanos mas para um intercâmbio de ações entre os mesmos, como quando Victor diz às crianças que “o bambu já tinha escolhido o seu dono”, ou quando o Timbaúva é referido como um local “terapêutico”⁵³. Ainda, a partir do mesmo princípio de buscar constituir relações simétricas, entendidas aqui enquanto relações de interdependências recíprocas entre seres vivos, não apenas as crianças são vistas como aprendendo, mas também os educadores se colocam no papel de aprendizes. Refiro-me aos encontros do grupo de estudos, nos quais se discutiram leituras e situações que junto às

⁵³ Durante a realização do trabalho de campo também foram utilizadas por mães e educadores as categorias “energia” e “vibração” para referir-se à ação do ambiente. Isto, a meu ver, remete a um sincretismo discursivo e a uma releitura da Antroposofia informada pelo trânsito por outras práticas terapêuticas do complexo alternativo, às quais essas categorias têm seu uso associado (TAVARES, 1999). No caso da cosmovisão antroposófica, fala-se em saúde/doença como um processo de equilíbrio/desequilíbrio de forças formativas que se situam e atuam no interior do próprio organismo. Os recursos terapêuticos antroposóficos buscam o reequilíbrio por meio da interação com essas forças formativas.

crianças emergiram no cotidiano das Tardes no Verde, no intuito de repensar e transformar permanentemente aspectos da prática educativa⁵⁴.

Diferentemente da experiência no mundo social, a qual se compõe como uma vivência de relações hierárquicas e de dicotomias conflitantes, a experiência no mundo natural se configura como uma convergência entre dentro/fora, na qual o envolvimento com natureza potencializa o Indivíduo: “*contato com a natureza coloca as pessoas no seu lugar adequado*” (FREIRE, 2013, p. 30). Essas distintas versões às quais me refiro podem ser depreendidas do sentimento de medo. De acordo com o livro que fez parte das discussões nos encontros do grupo de estudo, por um lado, o medo é um sentimento natural, que possui um papel relevante na sobrevivência dos animais (incluindo aí os seres humanos) frente a situações de perigo. Por outro, o medo é um “*sentimento que governa as nossas vidas, que dirige os nossos comportamentos e as nossas atitudes*” (FREIRE, 2013, p. 67). Esta segunda versão do sentimento de medo é induzida por elementos como os meios de comunicação com suas informações sobre a insegurança vivida na atualidade e a indústria da segurança e seus interesses comerciais.

Ainda, aprendi uma terceira versão certa vez enquanto almoçava com Clarissa, Victor e seus filhos e conversávamos sobre a criação e a educação de crianças na atualidade, práticas às quais se referiam com pesar por considerarem estar permeadas por muitos medos. Mesmo quando havia uma árvore por perto, educadores e pais não permitiam que as crianças a subissem, pois tinham receio de que caíssem e se machucassem. Tendo naquele momento presente apenas as duas versões de medo que articuladas compõem as críticas à sociedade moderna ocidental, perguntei-lhes como se poderia discernir quando tal sentimento era natural ou provocado, pois, por exemplo, um educador que não deixasse as crianças subirem em árvores, poderia achar que seu medo era intrínseco. Na ocasião, Clarissa disse que seu patamar de medos não é idêntico ao de seu companheiro, ela não deixaria que as crianças realizassem algumas das atividades que Victor aceitava que fizessem. Já ele ponderou que este é um tema que não pode ser racionalizado, era mais bem algo que se podia sentir. Se a observação de como uma criança sobe em uma árvore não inspirava segurança ao educador, este poderia propor-lhe que começasse por uma árvore que ela pudesse subir com mais facilidade (por ser uma árvore mais baixa, ou com galhos mais próximos), para depois de ter subido muitas vezes nesta, retornar à anterior. Ao longo do meu trabalho de campo, fui

⁵⁴ Não se trata, portanto, de igualar bambus e seres humanos, crianças e educadores/adultos, mas de recusar a constituição de relações hierárquicas em que seres humanos se servem de uma natureza tida como inerte, ou em que educadores transmitem conhecimento a crianças que via ensino podem aprender.

percebendo que minha pergunta estava descontextualizada, não fazia sentido para uma situação como aquela, em que o medo se constituía como um sentimento advindo do acoplamento entre corpo e ambiente, da percepção do movimento da criança ao subir a árvore.

Assim como a aprendizagem das interligações entre os diversos entes, também está em jogo na presente prática educativa a produção de autonomia, valor fundamental do individualismo que também atravessa, de modo paradoxal, o campo ambiental (CARVALHO, 2001). Contudo, como fica claro ao se olhar para a prática educativa das Tardes no Verde, a autonomia não se constitui aqui como isolamento ou autossuficiência, pelo contrário, busca-se a produção da autonomia na relação. Recorrendo a Ingold, pode-se pensar a autonomia não como uma propriedade do Indivíduo, tampouco como um determinismo do ambiente, mas sim enquanto habilidade, compreendida como um atributo emergente de um sistema de relações (INGOLD, 2010). Desta forma, autonomia e interdependência com os outros podem ser compreendidas como complementares, sendo uma condição para a outra.

As descrições feitas no presente capítulo dizem respeito ao período de agosto de 2014 a maio de 2015. Posteriormente, eu continuei visitando o Timbaúva de maneira mais espaçada e acompanhando as mudanças ocorridas naquele espaço bem como na vida de algumas das pessoas que por ali também andaram. A partir de março de 2015, passou-se a realizar outra atividade pelo turno da manhã: o Espaço de Desenvolvimento Infantil Orelha de Macaco. Com uma frequência diária, essa atividade voltava-se para crianças em idade pré-escolar. Logo em seguida teve início também o projeto Orelhinha de Macaco. Essa atividade deu-se em encontros periódicos destinados a famílias com crianças pequenas e demais interessados em conhecer ou passar uma tarde no local. Algumas dessas ocasiões contam com a participação de Jaqueline, que aborda algum tema sobre educação e saúde infantil à luz da medicina antroposófica. Ao final desse mesmo ano, as Tardes no Verde foram extintas e no ano seguinte o Orelha de Macaco passou a desenrolar-se à tarde, a cargo de Victor e Clarissa. Naveen continuou desenvolvendo atividades educativas no Osho com as crianças dessa comunidade. Fernanda assumiu em 2017 o cargo de orientadora pedagógica em uma escola na cidade de Cavalcante, em Goiás.



Figura 5 – Momentos durante as Tardes no Verde: crianças no percurso da trilha (A); colocando em uma tigela as lagartas recolhidas de um manacá (B); pondo os pés na lama (C); repousando ao redor da fogueira (D); aguardando um pedaço de cana-de-açúcar (E); e modelando bolas com o barro encontrado no caminho (F).
(fotos: Alessandra Rivero Hernandez).

4 A POLÍTICA COTIDIANA DAS EMOÇÕES: CUIDADO E OUTRAS RELAÇÕES IMPLICADAS COM A CRIAÇÃO INFANTIL

No presente capítulo investigo as maneiras como variados discursos emotivos acerca dos modos sensíveis de criação infantil são apropriados pelas pessoas na vida ordinária. Nesse sentido me interessa a experiência cotidiana de criação infantil, não apenas ao que se refere ao cuidado com a criança, mas também as implicações nas relações com cônjuge, familiares, amigos, trabalho e consumo. A partir de uma abordagem contextualista, pretendo também discutir a dimensão micropolítica das emoções, analisando os discursos emotivos sobre criação infantil como práticas sociais que se vinculam à política da vida cotidiana à medida que afetam as relações sociais, em especial aspectos como sociabilidade e relações de poder (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990). Desta forma, busco problematizar como os discursos emotivos sobre criação infantil afirmam, desafiam ou reforçam as relações de poder que fazem parte de contextos sociais mais amplos. As perguntas que conduzem este capítulo são, portanto, *Como essas pessoas se recriam ao criarem seus filhos? Como suas vidas são afetadas por esses discursos emotivos sobre criação infantil? De que maneira esses discursos emotivos estão implicados em relações de poder?*

A fim de discutir como pessoas que praticam modos sensíveis de criação infantil se recriam enquanto criam seus filhos, não olharei analiticamente para o parto e o nascimento de um filho como um rito de passagem que marca uma mudança de subjetividade, embora reconheça que é deste modo que algumas mulheres referem tê-lo vivenciado (CARNEIRO, 2011). Com isto não estou desconsiderando a relevância dessa experiência no modo como o casal se recria, ou mesmo o sentimento de empoderamento que muitas mulheres referem sentir após passar pela experiência do parto. Mas sim chamando a atenção para um processo que se inicia antes e se intensifica depois do parto, um processo que faz parte de um fenômeno mais amplo de participação crescente em determinadas formas de vida que tem as noções de natureza e de indivíduo como valores.

A discussão que segue fundamenta-se na participação prolongada em diversas atividades durante o trabalho de campo, bem como em duas entrevistas extensas realizadas com duas mulheres que tive a oportunidade de encontrar em diversas ocasiões ao longo da pesquisa de campo e cujas respostas cito de modo mais recorrente. Uma delas é Clarissa, porto-alegrense, 34 anos, mora junto com seu companheiro Victor e seus três filhos, Khalil (7 anos), Violeta (4 anos) e Guará (3 anos), no sítio onde aos fundos construíram o espaço Timbaúva. O casal está junto há onze anos, conheceram-se quando Clarissa passou a comprar

na loja de produtos orgânicos da família de Victor e ele atendia no local. Seus três filhos nasceram em casa, os dois últimos já morando no sítio. Clarissa fez curso técnico em meio ambiente e começou a cursar faculdade de geografia, mas trancou com o nascimento do primeiro filho. Atualmente, dedica-se junto a Victor às atividades do jardim Orelha de Macaco, em especial na preparação do lanche da tarde, mas o que não raro se transforma em mais uma atividade educativa para as crianças, que acabam se engajando na preparação de alimentos como pães, por exemplo.

A entrevista com Clarissa ocorreu em uma tarde na varanda de sua casa, ela deitada em uma rede e eu sentada ao seu lado em uma cadeira de balanço. Entre os dados apresentados no capítulo anterior com base no trabalho de campo realizado nas Tardes no Verde e o momento da entrevista transcorreu-se um ano e meio. Na ocasião, as Tardes no Verde já não existiam mais (embora não se descartasse um possível retorno) e o Timbaúva passara a ser visitado todas as tardes por crianças em idade pré-escolar que então frequentavam uma nova atividade ali desenvolvida, o jardim de infância Orelha de Macaco. Durante a entrevista com Clarissa, sucediam as atividades do jardim, com Victor e outros adultos acompanhando as crianças no terreno ao fundo. Como som de fundo, tínhamos o suave, mas constante, cacarejo das galinhas dada a proximidade com um galinheiro que havia sido construído aos fundos da casa recentemente. De vez em quando éramos interrompidas por alguma criança que por ali aparecia.

A outra entrevistada é Alessandra, uma das coordenadoras do Nascer Sorrindo. Ela tem 43 anos, é porto-alegrense, advogada, trabalha no Tribunal do Trabalho Regional (TRT) de Porto Alegre e reside com seu companheiro Lorenzo e seus dois filhos, João Henrique, 12 anos, do primeiro casamento, e Laura, 1 ano, na zona sul de Porto Alegre. O primeiro filho nasceu de parto em ambiente hospitalar enquanto a segunda, nasceu em casa. Alessandra e Lorenzo, que é formado em publicidade e atua como designer, estão juntos há cerca de oito anos. A entrevista deu-se em dois encontros de fim de semana, um no Parque Kinijinik, bairro Vila Nova, enquanto seu filho maior filmava vídeos juntos a alguns amigos, e outro no Parque Farroupilha, após termos participado de um ato de apoio ao obstetra Ricardo Herbert Jones, expoente do movimento de humanização do parto e nascimento que teve seu registro cassado pelo Conselho Regional de Medicina por aqueles dias. Sentadas em panos sobre a grama, junto à sua filha e em meio a alguns brinquedos, a entrevista se desenrolou serenamente, apesar da obstinação de vendedores ambulantes e de cachorros em nos abordar.

4.1 CRIAÇÃO DE FILHOS, RECRIAÇÃO DE PAIS

Como anteriormente referido, o estilo de criação infantil aqui investigado é denominado de modos diferentes, como maternagem / paternagem / maternidade / paternidade consciente ou ativa, e ainda como criação com apego. Há mesmo adeptos e simpatizantes que não lhe dão nenhum nome específico. Frente a essa indefinição conceitual, durante a realização das entrevistas perguntei às entrevistadas se consideravam serem praticantes da “criação como apego”. Alessandra considerou praticar uma *“criação mais atenta, empática ou com apego, seja lá o nome que se der”* e salientou que mais importante que desempenhar as práticas comumente relacionadas a esse estilo de criação infantil, era o modo de se relacionar com a criança: *“criação com apego é acolher, é ser o mais empático que a gente consiga ser com aquela criança que está crescendo”*. Já Clarissa considerou que não, já que para ela “criação com apego” remete a uma criação sem limites, pois, para ela:

As crianças não estão ganhando o limite que precisam, porque eu acho que a criança precisa do limite, pra ela se encontrar, pra ela saber até onde ela pode ir. A criança não tem condições de decidir muitas coisas, que a mãe, o pai, o cuidador tem que decidir por ela a maioria das coisas. Coisas mais mentais, claro, às vezes [a criança] está numa atividade ‘ah, quero usar uma cor, quero usar outra’, não isso. Mas tem coisa, muitas coisas, a maioria eu acho, que a mãe e o pai [é que decide].

Apesar da sua resposta negativa, cabe ponderar que algumas das práticas vinculadas a esse estilo de criação infantil fazem parte do cotidiano da família: Khalil mamou um ano e dez meses, Violeta, onze meses e Guará, um ano e meio; os três foram slingados; e Violeta usou por um tempo fralda de pano. Ainda, parece-me que o capítulo anterior não deixa dúvidas de que se trata de um modo de criação que não só acolhe como atua com base nas percepções, nos sentimentos e na iniciativa de ação das crianças. Contudo, penso que mais importante que a possibilidade de se definir ou não como adepta da “criação com apego”, a resposta de Clarissa trouxe à baila outro aspecto importante da criação infantil.

Temos, portanto, elencadas três questões importantes dos modos sensíveis de criação infantil: a intensa vinculação corporal com a criança que se produz em meio a práticas como a amamentação, o uso do *sling* e o coleito; um modo de se relacionar com a criança (expressa em termos de “acolhimento das necessidades”, “empatia” e “respeito pela criança”) que deixa em alguma medida que ela agencie sua própria ação; e o papel dos pais e dos educadores quanto à decisão sobre “coisas mais mentais” relativas à criação dos filhos e que conforma em parte a ação infantil. Pois mesmo quando é possibilitado, e até mesmo fomentado, que as

crianças tomem a iniciativa em relação ao que comer ou brincar, antes disto um conjunto alimentos e de brinquedos já foi selecionado por seus pais.

4.1.1 “Vou ler, quero saber, quero ser mãezona, quero ser supermãe”: sobre conhecimentos e transformações

A partir das reflexões de Marilyn Strathern (2005) acerca da pesquisa sobre fazer compras do antropólogo Daniel Miller realizada junto a mulheres de classe média inglesa na década de 1990⁵⁵, pode-se começar a pensar de que forma essas pessoas se recriam ao criarem seus filhos prestando atenção para os conhecimentos que conformam tal experiência. Pois, de modo semelhante, as interlocutoras da presente investigação também usam seus conhecimentos para conformar o modo como elas gostariam que seus filhos crescessem. Deste modo, como refere a autora, elas compartilham seus corpos com o filho duas vezes mais, uma vez que, além da ideia de um corpo herdado geneticamente⁵⁶, sobre o qual não há o que fazer, o corpo infantil é tomado também como efeito da dedicação (ou do descuido) das mães, e nesse sentido muito pode ser feito a fim de conformar o corpo infantil. De acordo com Strathern (2005), parece que a criança incorpora o estado de consciência com que a mãe atua à medida que a condição da criança depende de como a mãe age com base em seus conhecimentos até quando a criança possa fazê-lo por si mesma.

Nesse sentido, por exemplo, ao referir-se sobre a alimentação do seu primeiro filho na atualidade, Alessandra diz:

As crianças vão crescendo e começam a fazer as próprias escolhas, do que ele vai comer. O limite é o que tem dentro de casa, depois passa a ser escolha dele até chegar a ser adulto quando terá total escolha sobre o que ele vai comer. A vantagem é dar à criança todo o suporte para que ele possa escolher da melhor forma possível. Enquanto ele não poder escolher, ele ter a melhor alimentação que puder.

Ou, ainda, quando lhe perguntei acerca das vacinas (haja vista que discursos críticos à vacinação não são incomuns nesse campo de práticas), ela respondeu que estava levando sua

⁵⁵ Na descrição que Miller (2013) faz sobre os cuidados desempenhados pelas interlocutoras de sua pesquisa percebem-se proximidades com o campo empírico da presente investigação. O autor refere que entre essas mulheres havia uma grande preocupação em torno do conceito de natureza no que se refere tanto ao parto como aos cuidados com os filhos. Além de buscarem ter um parto considerado natural, elas, por exemplo, amamentavam seus filhos; evitavam comidas com açúcar e brinquedos com marcas de gênero; e acreditavam que as crianças superariam naturalmente o fato de acordarem várias vezes durante a noite, não devendo ser disciplinadas com esse intuito.

⁵⁶ Durante o trabalho de campo soube apenas do caso de uma criança que havia sido adotada.

filha no posto de saúde para receber as vacinas do calendário nacional⁵⁷ e ponderou: “*Esse negócio de vacina, pra eu tomar uma decisão sobre ela eu teria que estudar mais e eu não fiz isso*”.

Este empenho implica em alguma medida na aquisição de conhecimentos sobre “parto ativo”, desenvolvimento e comportamento infantil, amamentação, uso do *sling*, vacinas, entre tantos outros, para fazer “escolhas conscientes” em nome da criança no que tange a toda uma variedade de elementos que perpassam o corpo e a vida de seus filhos, como alimentos, remédios e brinquedos. Esses conhecimentos são aprendidos através de diversos meios e envolve diversas autoridades, tais como livros, textos, vídeos e grupos de discussão na internet, participação em grupos de apoio, junto a doulas, consultoras em amamentação e em *sling*. No caso do *sling*, por exemplo, embora pareça um artefato simples, para usar um *sling* é preciso saber usá-lo, e nesse sentido consultoras, vídeos e páginas na internet orientam o que é preciso saber: a posição na qual o bebê deve ficar, se o tipo de *sling* é adequado para a faixa etária e peso da criança e como fazer pelo menos uma das distintas amarrações (ver Figura 6).

A fala de Clarissa dá uma ideia desse processo de aprendizagem através da participação em práticas, contextos e relações pessoais (LAVE, 2015) em meio à qual se adquirem conhecimentos acerca do modo de criação dos filhos:

Do Khalil eu engravidei, mas não tinha muita ideia de parto humanizado, nunca tinha pensado muito sobre isso. Uma vez a gente foi na casa de uns conhecidos do Victor, mas eu não tava grávida ainda, e eles moravam num lugar retirado, num sítio, e ela disse assim: ‘Os meus filhos’, eram dois, ‘nasceram aqui nesse quartinho’. Eu: ‘É?! Mas vocês tão retirados assim..’ e ela: ‘Não, veio uma parteira, me ajudou..’. E eu: ‘Mas, que legal!’. Mas eu só ficava nesse que legal, eu não sabia da importância da criança não ter um monte de intervenção que tem no hospital. Essa pessoa que a gente teve no sítio, quando ela ficou sabendo que eu estava grávida ela me mandou uns livros. Eu comecei a me interessar muito, ‘vou ler, quero saber, quero ser mãezona, quero ser supermãe’ (risos).

Entre suas leituras estavam livros sobre parto e maternidade em uma perspectiva psicológica, bem como textos antropológicos sobre desenvolvimento infantil durante o primeiro setênio. Por indicação de uma amiga que era doula, passou a participar dos encontros de um grupo de apoio à mulheres e casais grávidos:

⁵⁷ Em clínicas particulares são oferecidas mais vacinas que aquelas que estão previstas pelo calendário nacional proposto pelo Ministério da Saúde.

muita coisa que falavam ali, eu nunca ia saber disso, não ia ter como eu descobrir sozinha. Claro, eu lia muita coisa, eu comecei a ler e minhas leituras eram só sobre parto, mas o grupo Nascer Sorrindo, olha foi fundamental para eu me sentir segura para maternar, para amamentar, para parir, para tudo. Vendo aquele monte de mulher falando daquilo, dando relatos, experiências.

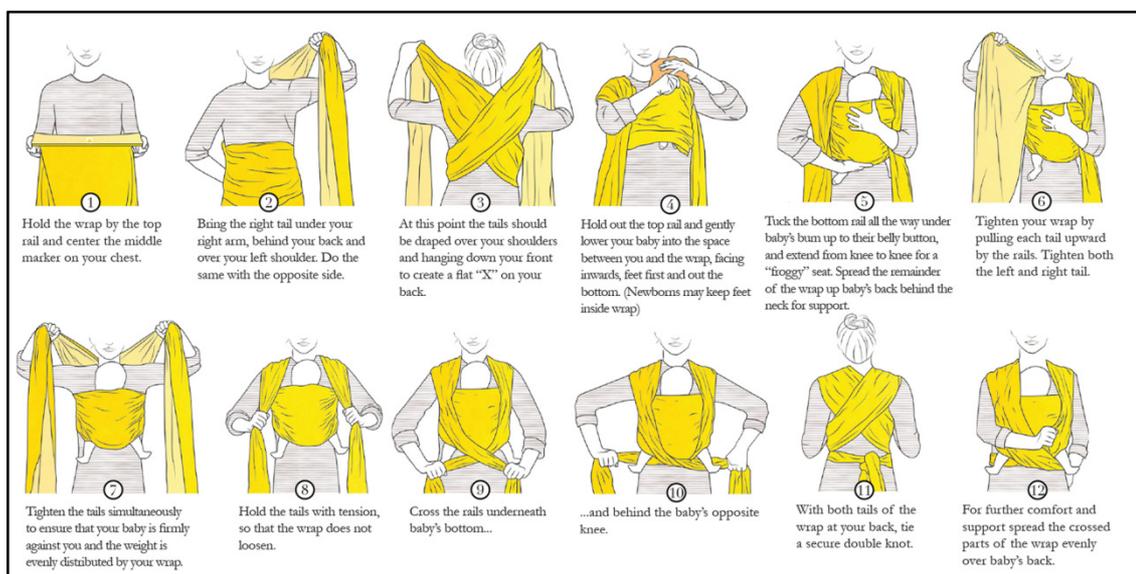


Figura 6 – Passo-a-passo da amarração em cruz com *sling* tipo *wrap*.

Fonte: <<https://www.kindredwrap.com/pages/instructions>>

Ainda, alguns conhecimentos, embora também visem à realização de “escolhas conscientes”, podem ser mais bem vistos como conhecimentos estratégicos, à medida que se constituem como táticas para lidar com as instituições e os profissionais de saúde. Exemplos disto são tanto o aprender a reconhecer o momento de ir para a maternidade (e não antecipar a ida quando das primeiras contrações) de modo a aumentar as chances de ter um parto normal, como a elaboração de um plano de parto. Um plano de parto, cujos modelos circulam pela internet, é uma espécie de lista onde é arrolada toda uma variedade de procedimentos e aspectos pertinentes à ocasião do parto que a mulher, ou o “casal grávido”, deseja (ou não) que ocorram. Evidentemente, esse dispositivo tem um caráter pedagógico, que pretende possibilitar ao casal saber os procedimentos aos quais poderá ser submetido, e assim buscar se informar e se posicionar sobre os mesmos. Mas ele também tem um caráter estratégico, ao promover uma negociação prévia com a equipe de profissionais.

Em certa medida, toda essa aprendizagem transforma o casal, especialmente as mulheres, em autoridades, atuando sobre sua própria ação de cuidar dos filhos a partir da pressuposição de um saber verdadeiro (ROSE, 2001). Desta forma, esses casais acedem a uma trajetória na qual se radicaliza a noção de Indivíduo, pensado enquanto alguém que faz suas próprias escolhas (e temporariamente a de seus filhos) de maneira livre. Essa trajetória, que

algumas vezes ouvi durante o trabalho de campo ser nomeada de “*jornada transformadora*” ou de “*caminho de Santiago*”, parece-me, a partir do trabalho de D’Andrea (2000), dialogar com um processo de perfectibilidade. Ou seja, com a noção de que os seres humanos têm a capacidade de se aperfeiçoar de modo ilimitado com base em um ideal de perfeição, que neste caso é a noção de Indivíduo.

4.1.2 No corpo a corpo com o bebê

Para além dos conhecimentos mediados por leituras, grupos de apoio, doulas e demais profissionais da área, os cuidados com a criança também se constituem como um momento de aprendizagem não apenas pela criança em si, mas também porque em alguma medida o nascimento de uma criança implica em lidar com transformações no cotidiano. A seguir menciono algumas experiências que se revelaram um tanto distintas ao que muitas vezes é anunciado pelos discursos emotivos sobre criação infantil; contudo, com isto não tenho a pretensão de dizer algo do tipo “na prática não dá certo”, mas sim destacar uma dimensão dessa aprendizagem que, embora permeada por esses discursos, se dá no corpo a corpo com o bebê. Um exemplo disto são as fraldas de pano. Apesar de seu uso ser promovido como algo que não representa maiores trabalhos, junto a orientações de como armazená-las sujas para posteriormente serem lavadas na máquina de lavar, a experiência com fraldas de pano de Clarissa e Alessandra, por exemplo, se revelou como uma tarefa a mais:

Clarissa: usei bastante [com a Violeta] até o Guará nascer, um ano e cinco meses. Daí o Guará nasceu e eu lavando fralda de outro não dava, dois usando. Foi só, queria ter conseguido mais porque vale a pena.

Alessandra: quando ela [Laura] era menor a roupa inteira molhava, vazava e cada vez eu tinha que trocar ela inteira. Tentei, mas chega uma hora que ai, quer saber? Vou usar fraldas descartáveis e depois eu vejo. Agora eu estou pensando na hipótese de no verão usar pelo menos as mais fresquinhas.

Essa aprendizagem no corpo a corpo pode tornar-se em parte diferente do discurso pedagógico pela disposição em levar em conta também percepções a respeito do desejo da criança. Assim, por exemplo, Clarissa conta que com o primeiro filho iniciou a introdução alimentar aos seis meses, conforme a recomendação, mas que com os outros dois levou em consideração o interesse de cada um:

A Violeta, por exemplo, quatro meses e meio, cinco, eu tava ali comendo uma fruta e ela tava louca pela fruta, ‘ah, eu dava pra ela provar’, botava na

boca. O Guará também, eu via muito que eles estavam a fim daquilo então eu não respeitei muito prazos, ‘a tá seis meses eu vou introduzir’. Eu estava amamentando igual e conforme eu via que eles estavam querendo eu ia dando uma introduzida devagar, provinhas. Claro, a refeição começou antes dos 6 meses dos outros dois, começou ali cinco meses e meio, eu já comecei a dar pra valer.

Ainda, a experiência corporal das mulheres, sobre quem recai o papel de figura do apego, não parece ser tão simples ou “natural” como os discursos emotivos sobre criação infantil podem fazer acreditar. Alessandra, por exemplo, contou-me ter tido certa dificuldade nos primeiros meses de vida da segunda filha para utilizar o *sling* devido ao calor no verão, sensação que não experimentou com o primogênito, que nasceu durante o inverno. Ainda, apesar de adepta do coleito, ela não dorme tão bem junto a filha na cama, permanece com o corpo mal posicionado e acorda com dor nas costas:

Não é simplesmente acordar e amamentar. É uma movimentação de se organizar melhor na cama. Apesar de tudo eu acho que é o mais fácil pra quem está amamentando fazer cama compartilhada. E acho que é o mais natural pra eles. Vai passando segurança, outro dia, foi de manhã, ela tava mamando e o Lorenzo foi me dar tchau, ela tava só com a perninha por cima de mim, é aquela coisa de saber que está ali a segurança, saber que está ali.

Por sua vez, Clarissa relatou ter tido dores intensas relacionadas a problemas vivenciados no início da amamentação do caçula:

Eu tive aquela mastite, eu tinha muita dor, por isso que ele mamava uma hora e meia, porque o meu seio, saia bem pouquinho leite e eu nunca imaginei.. Imagina, eu dei mamá para os dois primeiros e.. uma dor! Eu nunca imaginei que pudesse no terceiro filho eu ter problema. Foi uma infecção bem forte que eu tive, eu começava a chorar antes de ele botar a boca porque doía muito, só que eu não queria parar de amamentar.

As experiências de desmame tanto do filho caçula de Clarissa como do primogênito de Alessandra se relacionam com a percepção de uma fase de apego excessivo dos filhos, que as levou à exaustão e ao esgotamento depois de um período considerável de amamentação.

Clarissa: eu desmamei porque eu não aguentava mais. É porque a gente tinha ido pra Bahia daí ele tinha comido uma coisa lá, passou mal e depois ele só queria mamar. Tava eu, o Guará, a Violeta e a minha mãe lá na Bahia. E o Guará só queria mamar o tempo todo, a minha mãe ficava horrorizada ‘mas como é, esse guri só mama!’ Eu disse ‘tá mãe, é que ele passou mal e tal’. Só que aí ele voltou, já tava tri bem, claro, e continuou só querendo mamar o tempo todo, ele fazia umas manhas, sabe, umas jogadas assim comigo. Daí eu disse ‘olha, eu não quero mais, eu não quero, deu, tá no meu limite já’.

‘Eu vou desmamar’, tomei a decisão e rolou, mas ele sentiu, eu senti que ele foi o que mais sentiu, não sei, de repente não era o momento ainda e eu adiantei, se bem que pra mim era, porque pra mim eu já tava esgotada de dar mamá.

Alessandra: amamentei o João até 1 ano e 7 meses, minha ideia era uma amamentação mais prolongada, mas aí tiveram outras questões de família mesmo, de casal, então fiquei sobrecarregada, ele não conseguia dormir de noite, ele não dormia de noite direito, acordava muitas vezes, nessa época foi um misto de falta de sono, ele queria ficar mamando o tempo inteiro, saía do peito e ele acordava então a falta de sono me... não dava mais. Aí eu combinei com ele durante uma semana que aquela semana ia ser a última semana. Aí, combinar com ele, né? Mas era uma conversa sobre aquelas últimas mamadas. Aí depois foi uma semana de choro. Choro durante a madrugada, querendo mamar, mas eu estava muito certa daquilo que eu queria. Naquele momento eu queria dormir! Aí depois ele dormiu.

Ele já comia de tudo, comia super bem, não tinha nenhum problema de alimentação. Era só porque ele queria ficar grudado mesmo, fazia parte de uma etapa, de uma fase que ele tava vivendo, eu fui descobrindo isso depois, né? Mas naquele momento eu estava exausta.

Mas essa experiência corporal intensa traz também dilemas de outra ordem, que dizem respeito à tensão entre a totalidade do apego e a individualidade. Em um artigo no qual analisam o clássico romance entre Romeu e Julieta como o mito de origem do amor e do Estado moderno, Viveiros de Castro e Benzaquen de Araújo (1977) abordam esse sentimento como uma das noções basilares da concepção individualista. O sentimento de amor, de acordo com os autores, é capaz de singularizar os entes da relação amorosa, ao passo em que também leva a uma fusão com o outro e à perda da identidade pessoal, pondo em questão a noção de indivíduo. Parece-me que de modo semelhante o paradoxo entre a totalidade do apego e a individualidade não somente se faz presente em menor ou maior grau como é constitutivo desse estilo de criação infantil. Essa tensão se fez presente, por exemplo, em uma conversa informal entre duas mulheres após o encerramento de um encontro de um grupo de apoio, quando uma comentou com outra já ter pensado em dar chupeta⁵⁸ à filha para que ela “*desgrudasse*” um pouco do seu peito, ao que a outra mulher, com seu filho no *sling*, respondeu que certa vez também pensou no mesmo, mas acabou não fazendo. Essa tensão também poder ser depreendida da fala de Alessandra:

No [puerpério⁵⁹ do] João eu achava que eu ia dar conta sozinha, porque eu tinha lido, porque eu amava muito ele, porque dava. E nesse negócio de ficar junto a gente entrou numa concha, não é que eu não me dei conta, me dei,

⁵⁸ Durante o trabalho de campo observei poucas crianças fazendo uso desse artefato, o que aponta para uma diferenciação do universo pesquisado, haja vista o uso de chupeta ser muito comum, especialmente em Porto Alegre, capital com maior prevalência dessa prática (59,5%) entre crianças com menos de 12 meses de idade conforme pesquisa realizada em 2008 (BRASIL, 2009).

⁵⁹ Período posterior ao parto no qual são vivenciadas certas transformações no corpo e cujo término é imprevisível.

mas eu me cansei muito também e aí voltei a trabalhar e não consegui, parei. E aí ficou eu e ele num mundo e eu não podia sair dele. Era muita paixão por aquela criança, eu só queria saber dele, não tinha nada mais, mas vai passando o tempo e tu vais começando a querer outras coisas e aí eu já tinha entrado em um mundo tão meu e dele que era difícil de abrir agora, eu precisava de ajuda, sabe?

A gente precisa de gente disponível para cuidar da gente porque a gente quer cuidar das crianças, mas também de vez em quando [alguém disponível para] cuidar da criança, então a pessoa tem que estar aberta também, não só cuidar de nós. Cuidar de nós é o óbvio, todo o dia ali, estou precisando de água, a comida tem que estar pronta, a casa tem de estar arrumada porque a maioria das pessoas quer a mínima organização pra gente poder viver com a criança. Mas às vezes a gente quer, eu pensei nisso várias vezes, como eu tinha isso agora com a Laura, a coisa mais maravilhosa é deixar ela um pouquinho com alguém e eu arrumar as minhas coisas. Sabe? Eu dobrar as minhas roupas e guardar nos meus armários, sabe? Se não a casa da gente parece que não é mais da gente, alguém está fazendo o tempo inteiro as coisas da gente. Com a Laura eu tinha mais consciência das coisas.

Em um estudo sobre experiências corporais de mulheres inglesas, Ceres Victora (1996) identificou como principais razões alegadas para não amamentar entre as informantes de classe trabalhadora, a dificuldade de saber ao certo a quantidade de leite ingerido pelo bebê e a impossibilidade de o pai participar na alimentação da criança caso esta fosse amamentada. Apesar da alegação baseada na ideia que amamentar negaria a participação paterna na alimentação da criança, a participação dos pais na atividade mostrou-se irrelevante ou inexistente em outras partes da entrevista e através de observação participante. Esta razão socialmente aceitável em uma configuração de igualdade de gêneros parecia encobrir razões secundárias, as quais *“estavam invariavelmente relacionadas aos limites do corpo individual no sentido de que a conexão estabelecida entre o corpo da mãe e o do bebê era uma experiência perturbadora para elas”* (VICTORA, 1996, p. 18). A autora argumenta ainda que *“noção de um corpo individual com limites claros e rígidos, coincidentes com os limites do corpo físico (conforme identificado pela biomedicina), está mais sujeito a sentimentos de invasão em diferentes graus do que um corpo com limites mais fluidos”* (VICTORA, 1996, p. 21). Cabe pontuar que essas razões não foram mencionadas pelas entrevistadas de classe média e que, dentre essas mulheres, aquelas que tiveram parto em casa sentiram-se mais motivadas a amamentar. Nesse sentido, o parto domiciliar pareceu tornar os limites do corpo um pouco mais fluidos, mesmo que temporariamente.

Essa experiência de fronteiras corporais fluídas, de um corpo que ora estende-se e incorpora a criança, ora parece se tornar mais circunscrita ao corpo físico individual, não é somente uma experiência do corpo no espaço, mas também do corpo no tempo. Em outro encontro do grupo, Zezé comentou que nos primeiros meses os bebês precisam muito de suas

mães, de quem eles não são capazes ainda de se diferenciarem. Conta que para algumas mulheres essa experiência provocava angústia, sentimento que, como referem Claudia Rezende e Maria Claudia Coelho (2010) a partir do trabalho do ensaísta Eduardo Lourenço, estabelece uma forma de relação com a temporalidade, mais precisamente com um tempo presente que é percebido como sem dimensões, no qual não se consegue vislumbrar um futuro. Talvez por aí possam ser compreendidos os anseios confessos de algumas mulheres a sua doula de “*quererem suas vidas de volta*”.

4.1.3 Paternidade ativa

Durante os encontros dos grupos de apoio o tema da participação do homem no momento do parto e na criação infantil foi trazido à tona em diferentes oportunidades. Assim, por exemplo, em um encontro do Nascer Sorrindo, após ouvir de uma das participantes o relato de seu parto ocorrido em casa, um homem que estava junto à companheira grávida perguntou qual era o papel do homem durante o parto domiciliar. Outro homem que já havia passado por esta experiência respondeu-lhe ter ficado responsável por encher a piscina com água e controlar a temperatura da água, além de ter confortado emocionalmente sua companheira.

A “paternidade ativa” também foi um tema tratado em um dos encontros da Parto Alegre⁶⁰. Dentre os convidados para relatarem suas experiências de paternidade, um deles era um homem de 27 anos, pai de um menino que naquele momento estava com 2 anos e 7 meses. Ele contou que no início acatou a escolha da companheira pelo parto natural, mas com o tempo foi se convencendo que seria o melhor. Assim como foi se convencendo de que o melhor seria usar fraldas de pano e se alimentar com comida caseira. Quando do retorno ao trabalho da companheira, após a licença maternidade, criou-se um impasse, pois o casal não queria colocar o filho em um berçário, foi quando ele propôs pedir demissão do seu emprego, já que naquele momento ele recebia menos que a companheira. Assim, por um ano ficou em casa cuidando do filho, cozinhando, lavando roupas e fraldas de pano, limpando a casa. Ele dava o leite ordenhado enquanto a esposa estava no trabalho, mas percebeu que não era o mesmo que quando o menino mamava diretamente do peito da mãe. Então nos primeiros

⁶⁰ Conforme informações no site do grupo (<https://partoalegre.wordpress.com/>), a Parto Alegre começou em 2012 a promover rodas de partilha de experiências entre gestantes e “casais grávidos”. Nos mesmos são tratados temas como humanização do parto e nascimento, empoderamento feminino, aleitamento materno, criação com apego, alimentação saudável, autoconhecimento, educação consciente, entre outros. É formado por um grupo de mulheres que atuam como doulas, instrutoras de ioga, de *shantala*, no auxílio à amamentação, etc.

meses, todos os dias, pegava um ônibus e levava o filho para que a companheira o amamentasse no trabalho. Depois desse ano, ele já estava um tanto cansado dessa rotina e apareceu uma boa oportunidade de emprego. Então resolveram colocá-lo em um jardim de infância. Ele também falou que durante esse tempo eles receberam críticas dos parentes e dos amigos pela forma como estavam criando o filho, por fazerem parto natural e depois cama compartilhada. Ponderou que o pai é sempre posto de lado no cuidado com crianças, começando pelo parto, ocasião em que alguns hospitais não deixam os pais entrarem na sala de parto. Para ele, tudo é direcionado para as mães, que os grupos de apoio são habitualmente de mães ou discutem temas sobre maternidade. Concluiu recordando certa vez em que foi com o filho a uma sessão do Cinematerna⁶¹ e menino começou a chorar. As demais pessoas ali presentes, todas mulheres, começaram a oferecer ajudar, apontar motivos pelos quais criança poderia estar chorando e o que ele deveria fazer, “*como se eu não soubesse!*”⁶².



Figura 7 – Recorte do material virtual de divulgação do encontro sobre “paternidade ativa” promovido pelo Grupo Parto Alegre⁶³.

Fonte: <www.partoalegre.com>

No trabalho anteriormente mencionado de Viveiros de Castro e Benzaquen de Araújo (1977), o amor surge em oposição à família, sendo que as relações eletivas e afetivas

⁶¹ O Cinematerna organiza em diversas cidades brasileiras sessões especiais de cinema destinadas a mães, pais e acompanhantes com bebês de até 18 meses. Os filmes oferecidos abordam temáticas diversas voltadas para adultos, não necessariamente relacionadas à criação infantil.

⁶² O encontro sobre paternidade ativa ocorreu em 2014. Posteriormente, em 2016, cruzei-me com o menino nas idas ao Timbaúva, quando ele passou a frequentar diariamente o Jardim Orelha de Macaco.

⁶³ Por questões éticas foi retirado parte do material virtual de divulgação do encontro, por constar informações sobre os convidados, suas companheiras e filhos.

ultrapassam os laços de sangue, assinalados pela obrigatoriedade e imutabilidade do parentesco. Apesar de tal oposição também operar no campo empírico desta investigação, a presente etnografia aponta para um processo de reconfiguração das relações parentais a partir de noções de afeto, cuidado e escolha. Como aponta Janet Carsten (2014), embora fluídos corporais como sangue, gametas e leite materno estejam implicados na produção euro-americana de parentesco, outras formas menos tangíveis, como memórias e emoções, podem se entrelaçar a essas materialidades, constituindo-se também em “matéria do parentesco”.

Nesse sentido, pode-se pensar que as relações de filiação se dão aqui mais no corpo a corpo, em meio ao cuidado e ao apego com os filhos, do que propriamente pelos laços biológicos, embora não se possa desconsiderar que estes impilam os pais a terem uma relação afetiva com seus filhos. Essa parentalidade produzida nas relações cotidianas e não apenas por laços de sangue pode ser depreendida do uso recorrente dos termos maternagem e paternagem, que evocam a ação que resulta no fazer-se mãe e pai. A ação de maternar e de paternar é frequentemente considerada uma escolha (ainda que isto seja questionável), sendo que por vezes até mesmo as crianças têm sua parcela de opção garantida nessa relação, haja vista que, para alguns dos interlocutores mais espiritualizados, os filhos escolhem quem serão seus pais quando estão em um plano extramundo, antes de encarnarem.

Desta maneira, apesar de incidir sobre a mulher a figura de apego, ao homem também é atribuído um papel afetivo e no cuidado com seu filho que não é o de mero provedor financeiro ou ajudante. Esse ideal de parentalidade se articula ao ideal de conjugalidade nomeado “casal igualitário” por Tania Salem (2007) em sua etnografia de acerca dos “casais grávidos”. Nesse sentido, parece-me que, para essas pessoas, recriar-se enquanto criam seus filhos pode implicar, em certa medida, em lidar com tensões conjugais que giram em torno da busca por uma relação marital mais igualitária no cuidado com os filhos e a casa. Em seu trabalho, a autora argumenta que o princípio de igualdade que fundamenta a relação entre o casal implica na indiferenciação de valores, atributos e funções entre ambos, apagando as fronteiras entre o feminino e o masculino. Apenas diferenças de caráter subjetivo e individual seriam bem-vindas. O pós-parto é o momento, conforme a antropóloga, em que é experimentado pelo casal um descompasso entre um ideal calcado no individualismo-igualitário e a prática.

Passados trinta anos desde que a autora realizou sua pesquisa junto a adeptos do ideário do “casal grávido”, o que se vê hoje em dia são mudanças nessa forma de vida no sentido de se passar a enaltecer também certas diferenças baseadas na ideia de uma natureza diferenciada. Isto pode estar relacionado com o caráter cientificista que esta forma de vida

apresenta na atualidade. Pois como abordado no capítulo dois da presente tese, a concepção de uma natureza feminina, da qual faz parte a capacidade de gestar, parir e amamentar, foi utilizada de modo recorrente pela ciência para explicar as diferenças em relação aos papéis sociais entre mulheres e homens, cabendo prioritariamente à mulher o cuidado com os filhos e ao homem prover a família. Diversos trabalhos (apenas para citar alguns: SCHIEBINGER, 1987; ROHDEN, 2002; LORBER, 2003; e especificamente sobre “maternidade mamífera”, ALZUGUIR; NUCCI, 2015) debatem a naturalização das diferenças de gênero e buscam evidenciar as condições históricas e sociais da produção dessas distinções.

Apesar da relevância de tal discussão, proponho desviar por um momento o olhar para não perder de vista o fato desta concepção de uma natureza feminina fazer parte da forma de vida aqui investigada juntamente com outras noções, como participação ativa, vínculo afetivo e igualdade, as quais têm potencial para perturbar esse esquema. Com isto não quero dizer que todos esses homens participem do cuidado cotidiano com seus filhos e/ou da casa, mas que nesta configuração faz sentido, por exemplo, que a falta de participação masculina nessas atividades seja motivo de desentendimento conjugal. Tampouco quero dizer que a participação masculina em casa seja uma novidade contemporânea promovida pelo universo das classes médias, como poderiam contradizer, por exemplo, as etnografias de Claudia Fonseca (2000) realizada em bairros populares de Porto Alegre onde a participação masculina em casa não é um tabu, e de Florence Weber (2009) sobre a produção doméstica de operários metalúrgicos franceses, ambas escritas na década de 1980.

A dissertação de mestrado de Mariana Pulhez (2015) permite identificar conexões entre os modos sensíveis de criação infantil e um feminismo de matizes particulares. Sua investigação etnográfica trata da “maternidade ativa” e suas articulações com a temática feminista a partir de textos publicados e discussões virtuais no *blog Mamíferas* e entrevistas com as autoras. O argumento do trabalho é que a autodefinição das autoras do blog como feministas envolve a transformação do parto e do cuidado com os filhos em experiências prazerosas e felizes; a crítica à violência obstétrica e aos pressupostos da pediatria; a definição do feto e do bebê como sujeitos de direitos; e a reconfiguração do papel do pai. Dentre os diversos feminismos existentes, ela identifica proximidades entre a valorização da maternidade e o feminismo da diferença, corrente que defende o empoderamento feminino via maternidade. As feministas da diferença se opunham a outras correntes feministas que proclamavam a igualdade por meio da identificação das mulheres com a figura masculina, ao passo em que defendiam o feminino enquanto essência. Apesar das semelhanças com o feminismo da diferença, Pulhez observa que na “maternidade ativa” outra forma de

feminismo está em cena, a qual nomeou de “feminismo mamífero”. Este se vincularia aos princípios do individualismo-igualitário à medida que busca a valorização do espaço doméstico e o compartilhamento entre o casal das tarefas da casa e o cuidado com os filhos.

Ainda em relação à criação infantil e ao princípio de igualdade entre gêneros, cabe apontar que o mesmo também fundamenta a busca por uma educação não sexista dos filhos, na não delimitação de roupas por cores, rosa para meninas e azul para meninos, bem como de brinquedos e atividades lúdicas por sexo. Nessa divisão sexual dos brinquedos, itens como bonecas, jogos de panelinhas e cozinhas são comumente pensados (pelos fabricantes e na hora de escolher um presente, por exemplo) como brinquedos de meninas, o que promove desde cedo que as crianças aprendam que o cuidado com a casa e com os filhos é uma responsabilidade feminina.

4.1.4 Entre críticos e iguais: (re)produção de redes de relações pessoais

Durante o trabalho de campo ouvi diversos relatos de discussões e recebimento de críticas sobre formas discrepantes de cuidar dos filhos, em especial com membros das famílias de origem do casal, mais frequentemente com as avós. Repetidamente, mulheres contavam terem ouvido de suas mães contrariadas frases como “*Eu criei você e seus irmãos assim e todos sobreviveram!*”, às quais respondiam não se tratar meramente de uma questão de sobrevivência. Durante um curso sobre gestação, parto e os três primeiros anos de vida da criança, uma participante criticou reiteradamente o fato de parentes “*darem pitacos*” a respeito da criação do seu filho, ao que Jaqueline, quem ministrava o curso junto a outras pessoas, ponderou que o contraponto era um exercício de liberdade. Clarissa referiu que no começo sofreram críticas de familiares por terem tido parto em casa, não quererem dar chupeta, mamadeira, nem deixarem as crianças olharem desenhos na televisão, assim como por deixarem as crianças tirarem a própria roupa e andarem pelados e descalços pelo sítio.

Foram essas coisinhas assim que eu e o Victor incomodávamos porque a gente saía do padrão. [mas com o tempo] começaram a parar de criticar e até a falar o contrário, até a elogiar ‘que legal, vocês se dedicam tanto e as crianças estão bem’.

Tânia Salem (2007) argumenta que as famílias de origem são cruciais na construção de identidade dos casais, tanto pela possibilidade de produção de contrastes como de continuidades em relação às mesmas. Nesse sentido, esses relatos podem ser entendidos como

fazendo parte da construção de identidade do casal contrastiva em relação à família de origem. Essa aspiração em diferenciar-se, segundo a autora, expressa o valor da mudança constitutivo do fenômeno do casal grávido, relacionado à aversão a ser englobado por um nível mais abrangente (no caso, as famílias extensas), em meio a relações hierárquicas. A ênfase na família nuclear fica claro na fala de Clarissa quando perguntei se recebia apoio de alguém no cuidado cotidiano das crianças:

A gente não é de pedir apoio dos avós, até porque os pais do Victor não têm muito tempo pra apoiar porque eles estão sempre trabalhando. [...] atualmente é muito com a gente, não tem cuidadores que apoiam, que vêm e ficam. É eu e o Victor se apoiando (risos). Não tem gente de fora que dê um apoio significativo. Porque a gente não solicita, se a gente solicitasse, a minha mãe é sempre muito pronta para ajudar.

Contudo, algumas pessoas acentuavam continuidades entre a forma como estavam criando seus filhos e suas memórias afetivas de como elas próprias haviam sido criadas, operando um adensamento dos vínculos familiares. As relações com as famílias de origem passam a ser vistas como relações entre indivíduos “iguais”, no sentido que compartilham de uma mesma forma de pensar e viver a vida. Este foi o caso de Alessandra quando perguntei se praticava coleito com a filha:

Sim, porque eu não sei como não, entendeu? Com o João também. Na minha história de vida, de criança, isso era natural, sempre foi assim, a gente dormia na cama dos meus pais.

E ao contar que futuramente o núcleo familiar irá se mudar para um imóvel maior, onde a caçula, que hoje dorme no quarto dos pais, passará a ter um quarto para ela:

Lá em casa sempre tivemos quartos separados, nunca dormimos juntos, cada irmão tinha o seu quarto. Eu acho que isso foi muito bom para evitar algumas brigas desnecessárias entre irmãos, sabe? Brigas que são normais entre irmãos. Que se a gente dormisse no mesmo quarto possivelmente teria mais. Então como a gente não tinha isso, a gente acabava dormindo junto em muitas oportunidades, porque a gente queria, mas não era uma coisa obrigada. Cada um tinha o seu jeito no seu quarto. Isso minha mãe dizia que era muito importante, porque ela dormiu no mesmo quarto com as duas irmãs. E ela dizia: ‘a gente brigava tanto por umas bobagens, por detalhes, aí porque eu deixei a roupa em cima da cama, deixei o não sei o quê, e a outra queria que o quarto tivesse arrumado. Sempre que eu puder meus filhos vão ter cada um seu quarto’.

As relações com a família de origem remetem aqui ao modelo ideal de “*communitas*” (TURNER, 1974), entendido como um sistema de relações entre indivíduos iguais em que a espontaneidade e o afeto predominam sobre os aspectos jurídicos, que recobram um caráter de obrigatoriedade (SALEM, 2007). Nesse mesmo sentido pode ser pensada a criação de redes de relações entre participantes dos grupos de preparação de parto que não se extinguem com o nascimento dos filhos e que contribuem para o compartilhamento e afinamento de princípios e vivências entre os mesmos.

E quanto aos cuidados que essas pessoas estavam proporcionando a seus filhos hoje, as lembranças das mesmas seriam capazes de manter as relações parentais densas ao longo do tempo? Se no futuro as crianças irão fazer as mesmas “escolhas conscientes” que seus pais fizeram para elas durante a infância, isto é uma incógnita, mas a possibilidade de os filhos rechaçarem essa forma de vida no futuro não deixava de preocupar os pais desde cedo. “*E se na adolescência meu filho resolver fazer tudo diferente só para me contrariar e quiser comer no McDonald’s?*”, ouvi uma interlocutora falar durante um dos encontros periódicos de mulheres grávidas e de cuidadores com crianças pequenas no espaço Timbaúva.

4.1.5 Consumo consciente e espírito empreendedor

O empenho anteriormente mencionado em realizar “escolhas conscientes” para si e para os filhos implica tanto no consumo de bens e serviços como na produção de circuitos comerciais nos quais são oferecidos bens como fraldas de pano; *slings*; roupas infantis “sem apelo sexista”; elementos para decoração de quarto e festa infantil; produtos orgânicos; refeições veganas congeladas e serviços como de doulagem (parto e pós-parto); consultoria em amamentação e em *sling*; aulas de ioga, *shantala* mais banho de balde e musicalização infantil; espaços para atividades lúdicas; *coaching* para mulheres; serviços de fotografia para a ocasião do parto; entre outros.

Embora fossem frequentes os discursos que condenavam o consumismo, ao longo do trabalho de campo não percebi qualquer tipo de constrangimento no consumo desses bens e serviços. Pelo contrário, argumentava-se em favor de consumir mercadorias que prezassem pela sustentabilidade ambiental; de comprar diretamente de quem faz, como forma de contrapor-se à preeminência das grandes empresas; de contribuir para o empoderamento feminino (no caso de ser oferecido/produzido por uma mulher); bem como de adquirir bens não massificados que frequentemente são apresentados junto a informações acerca de como foram criados e de suas criadoras: “feito com amor”, “apaixonada pelo que faz”, “decidiu se

dedicar a uma paixão”, “deixou o emprego formal e decidiu trabalhar por conta para conciliar com a maternidade”, “ficar com as crianças em casa e ainda garantir uma renda”.

Esses dados dialogam com um processo crescente na atualidade de “comoditização” e de consumo das relações de produção, no qual as relações de produção de uma mercadoria passam a ser parte integrante da mesma, como referem Livia Barbosa e Colin Campbell (2006). Se como argumenta Colin Campbell (2001), o movimento romântico teve um papel fundamental no desenvolvimento do consumismo moderno, parece-me que esta relação se adensa no caso do consumo dessas mercadorias à medida que as relações de produção incorporadas às mesmas estão permeadas por *“uma ética hedonista de trabalho, que o privilegia enquanto expressão da criatividade e individualidade de cada um”* (BARBOSA, CAMPBELL, 2006, p. 24).

De uma maneira mais ampla, associa-se também a um fenômeno de politização do consumo e da vida cotidiana. Em sua etnografia das práticas de compra de alimentos orgânicos, Castañeda (2012) argumenta que a compra destes produtos é uma das formas de dar concretude ao processo de ambientalização e politização do consumo e da vida cotidiana, no qual o ato de escolher o que se consome é visto como uma forma de participação na esfera pública. Como chama a atenção o autor, este uso político do consumo é uma forma de ação política do tipo romântico-individualista, que se tornou mais intenso a partir da década de 1990, em detrimento de um ativismo radical-coletivista, mas preponderante nas décadas de 1960 e 1970. Nessa conformação mais atual de ação política pretende-se que pela mudança individual, a conscientização individual, possa-se alcançar a transformação da sociedade. Para além do que se refere ao consumo de orgânicos, a politização da vida cotidiana também pode ser percebida na preocupação com o meio ambiente presente no consumo de fraldas de pano e nas “escolhas conscientes” que constituem esta forma de vida. Essa modalidade de ativismo fica claro na fala de Clarissa sobre sua ação política:

Acho que sobre educação, sobre a criança em si, eu até me considero ativista, mas... é porque parece que..., uma época pensei ‘parece que não adianta muito tu falar, tu postar, parece que tu tem de fazer’, eu sou ativista parece que na minha postura, a pessoa me vê e ‘ah, eu faço assim’, então é na minha atitude que eu consigo demonstrar isso, mas não tanto no falar, no sair pras ruas, isso aí nem tenho tempo de fazer. [...] O meu ativismo, não é levantar bandeira, não é isso, é na minha postura de vida, na maneira que eu encaro a vida e o trabalho, a família.

Contudo, faço um parêntese para esclarecer que com isto não estou afirmando que outras formas de ativismo social não se fizessem presentes. Alessandra, por exemplo, é

ativista da ONG Parto do Princípio⁶⁴ e fomentou, mediante atuação junto ao Sintrajufe/RS (somando-se ao pedido de outros entes), a criação de uma sala de apoio à amamentação no TRT, a qual foi inaugurada em 2016. Ainda, mesmo sem constituírem formalmente um coletivo de ativistas, em determinadas ocasiões, algumas das quais pude participar ao longo do trabalho de campo, inúmeras adeptas do parto humanizado e da “criação com apego” se articularam via redes sociais para participar em massa em diferentes eventos, tais como: marcha pela humanização do parto, ocorrida em 2013; audiências públicas sobre humanização do parto, uma em 2014 e outra em 2015⁶⁵; seminário da frente parlamentar “Mães Empoderadas, Pais Participativos e Primeira Infância Respeitada”, em 2016⁶⁶.

Retornando ao tema da presente subseção, quero destacar o fato de haver uma chamada não só para o consumo dessas mercadorias e serviços, mas também para a produção dos mesmos, para embrenhar-se no nomeado “empreendedorismo materno”. Conforme salientado por uma palestrante em um evento sobre o tema, o empreendedorismo materno se diferenciaria de empreendedorismo realizado por mulheres que são mães, pois diz respeito a mulheres que resolveram empreender em virtude de terem se tornado mães e buscarem uma alternativa de trabalho que lhes possibilite permanecer junto aos filhos. Durante o trabalho de campo conheci mulheres que deixaram seus empregos após o nascimento dos filhos, dentre as quais algumas se tornaram *empreendedoras* ao passar a oferecer bens e serviços não raramente vinculados aos circuitos comerciais anteriormente referidos.

A fim de situar este fenômeno, recorro ao trabalho de Nikolas Rose (2011a), quem chama a atenção para a aspiração de criar uma “cultura empreendedora” associada à lógica

⁶⁴ De acordo com o site da ONG: “A Parto do Princípio é uma rede de mulheres usuárias do sistema de saúde brasileiro que luta pela promoção da autonomia das mulheres, tendo como principal eixo de atuação a defesa e a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher, em especial no que se refere à maternidade consciente”. Para maiores informações ver: <<http://www.partodoprincipio.com.br/>>.

⁶⁵ A primeira audiência foi organizada pelo Ministério Público Federal e pelo Ministério Público Estadual a fim de subsidiar o trabalho dos mesmos com vistas à implementação das normas sobre o parto humanizado. A segunda audiência teve como proponente a deputada estadual Manoela D’Ávila (PCdoB) junto às comissões de Cidadania e Direitos Humanos e de Saúde e Meio Ambiente. Contou com a participação do Deputado Federal Jean Wyllys (PSOL), autor de um projeto de lei sobre o tema em parceria com a ONG Artemis, voltada para a erradicação de toda forma de violência contra a mulher.

⁶⁶ Presidida pela deputada estadual Manuela d’Ávila.

neoliberal⁶⁷ no final dos anos 1980 em países como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, entre outros. O sociólogo considera que o empreendedorismo não nomeia apenas um tipo de forma organizacional, mas, de forma mais geral, fornece uma imagem de um modo de atividade em comum para toda uma diversidade de dimensões da vida: a escola, a família, a fábrica e a empresa, entre outras. Para ele, essa imagem de um *self* empreendedor ressoa com pressupostos sobre o ser humano contemporâneo, pressupostos estes que estão disponíveis na própria linguagem que usamos para serem incorporados aos modos de sermos e de pensarmos como deveríamos ser (ROSE, 2011a, p. 210):

O self deve ser um ente subjetivo, ele deve aspirar à autonomia, lutar por realização pessoal em sua vida terrena, interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual e encontrar sentido na existência moldando sua vida através de atos de escolha.

Em consonância com tais pressupostos, o empreendedorismo (ROSE, 2011a, p. 215):

Refere-se a uma série de regras para a conduta da existência diária de uma pessoa: energia, iniciativa, ambição, cálculo e responsabilidade pessoal. O self empreendedor fará de sua vida um empreendimento, projetará para si um futuro e procurará dar forma a si para se tornar aquilo que deseja ser. O self empreendedor é, portanto, um ser tanto ativo como calculador, um self que calcula sobre si próprio e que age sobre si mesmo a fim de se aprimorar. O empreendedorismo, em outras palavras, designa uma forma de governo que é intrinsecamente “ética”: o bom governo deve ser baseado nas maneiras pelas quais as pessoas governam a si próprias.

Neste ponto gostaria de articular mais explicitamente duas questões trazidas no capítulo anterior com a discussão que está sendo desenvolvida neste capítulo. Uma delas diz respeito à noção de engajamento ativo presente no processo de aprendizagem das crianças por meio da oferta de um conjunto variado de atividades e brincadeiras. Como anteriormente mencionado, tal noção perpassa diferentes dimensões da vida: de maneira mais autoevidente as nomeadas maternidade/maternagem e paternidade/paternagem *ativas*, mas também o

⁶⁷ Intrigada pelo fato da “cultura empreendedora” estar associada à ideologia neoliberal e ao mesmo tempo considerar a maioria das pessoas que conheci durante o trabalho de campo como tendo um pensamento político de esquerda, defensores dos direitos individuais e das minorias e contrários à política neoliberal, encontrei no trabalho de Colin Campbell (1997) possíveis conexões entre ambas as ideologias. Dentre a série de mudanças que possibilitaram a emergência de uma nova teodiceia em um processo que nomeia de “orientalização”, o autor aponta para um deslocamento nos anos 1960 da noção de telos como concebida anteriormente pelo socialismo e pelo marxismo a partir do surgimento da Nova Esquerda: “*No caso da Nova Esquerda, o desenvolvimento significativo foi a rejeição do tradicional evangelho social de “salvação” através da revolução política ou reforma em favor de uma crença na autoperfeição através da ‘revolução’ pessoal ou da consciência intensificada. Essa mudança foi realizada substituindo-se os ensinamentos de Marx pelos de Freud (ou, mais propriamente, Reich), com a consequente redefinição de ‘alienação’ e ‘repressão’ como aplicáveis em um contexto pessoal e sexual, e não coletivo e econômico-político*” (CAMPBELL, 1997, p. 17).

trabalho. Paralelismos entre a brincadeira da criança e o trabalho do adulto são frequentes, a tal ponto que se “brincar é o trabalho da criança”⁶⁸ então podemos presumir uma aspiração a que o adulto tenha um espírito empreendedor e seja ativo, criativo, responsável, capaz de se envolver, se concentrar e sentir prazer com seu trabalho.

A segunda questão refere-se ao Indivíduo não como imanente à pessoa, mas como efeito do envolvimento em determinados contextos, relações e práticas cotidianas. No capítulo anterior referi a movimentação das crianças (e adultos) por ambiente repleto de brinquedos, plantas, insetos, instrumentos musicais entre outras materialidades sem que um adulto lhe diga do que brincar como possibilitando a produção do Indivíduo. Nesse mesmo sentido pode-se pensar, em um campo no qual sobram os “co” (*co*leito, *co*criação, *co*working, *co*living), que os adultos estão se *co*produzindo como Indivíduos por meio do relacionamento com outras pessoas, de “escolhas conscientes” e do consumo de bens.

Em seu trabalho etnográfico junto a ocupantes ilegais na ilha caribenha de Trinidad, Daniel Miller (2013) observou que, mesmo morando em acampamentos urbanos sem água nem eletricidade, as pessoas tinham uma grande devoção à vestimenta. Uma prática de lazer corriqueira era realizar desfiles no acampamento. Mais que seguir a moda, interessava aos trinitários construir um estilo, uma estética individual através da combinação da indumentária e da forma de andar e falar. Como argumenta o autor, para os trinitários, o verdadeiro eu residia na superfície, onde os outros podiam vê-la com facilidade. A aparência não era um reflexo do eu, mas quem a pessoa era de verdade, o que lhes possibilitava a liberdade de criar a si mesmos. Ele então se questiona quanto à universalidade do pressuposto que o verdadeiro eu situar-se na profundidade interior. Contudo, para além de localizar o lócus do eu no interior ou na superfície do corpo (discussão que o próprio autor descarta), poderíamos questionar se por meio de relações e práticas como carregar uma criança no *sling* (e ter “autonomia” para fazer outras atividades concomitantemente); comprar produtos na feira orgânica; ter um quarto para si; morar com a família nuclear; e, principalmente, fazer escolhas estas pessoas também não estariam constantemente produzindo seus eus. O corpo, nesta perspectiva, manteria sua instabilidade e porosidade para além dos primeiros anos de vida.

⁶⁸ Em uma busca pela internet verifiquei que a autoria dessa frase é atribuída a diversas pessoas, inclusive à educadora Maria Montessori. Contudo, é uma ideia transversal às pedagogias ativas. Durante o trabalho de campo assisti a uma palestra promovida por pais de uma instituição de ensino Waldorf sobre o deslocamento do brincar da criança ao trabalho do adulto, na qual a educadora convidada argumentou que a criança, ao se ativar por conta própria nas brincadeiras durante a infância, terá quando adulta o mesmo envolvimento e concentração no trabalho. No final de sua fala projetou a imagem do painel da paz, pintado por Cândido Portinari e situado na sede da ONU. Na obra veem-se crianças brincando e participando de um coral, mulheres dançando, homens jogando capoeira e trabalhando na roça. Concluiu que os seres humanos têm a possibilidade de se ativarem de três modos distintos: brincando, praticando artes e trabalhando.

4.2 A MICROPOLÍTICA DO AMOR

Em um de seus trabalhos, Lila Abu-Lughod (1990) investiga os discursos emotivos em uma comunidade beduína no deserto do Egito por meio de uma história de amor. Trata-se da história de um jovem chamado Fathalla que havia se apaixonado por sua prima e queria casar-se com ela. Inicialmente, os pais de ambos concordaram com a união, porém, após um desentendimento, o pai da jovem refutou o casamento. Fathalla então se distanciou partindo para a Líbia. Passado algum tempo, ele ficou sabendo que a jovem havia se casado em um matrimônio arranjado pelo pai da moça. Ele então compôs e gravou poemas de amor em uma fita cassete que fez chegar a ela. Logo depois de ouvir a fita, a jovem desmaiou e morreu. Abu-Lughod argumenta que a expressão de sentimentos de amor via poesia lírica faz parte da vida ordinária beduína, embora as relações cotidianas entre homens e mulheres beduínos envolvam tipicamente o distanciamento e a falta de preocupação com o cônjuge. Não se costuma falar de sentimentos de amor com os outros, em especial com os mais velhos, com os quais deve prevalecer um sentimento nomeado *hasham*, que pode ser entendido como modéstia ou embaraço. É dito não ter *hasham* aquele que contesta os mais velhos ou é considerado desprovido de decoro sexual. A antropóloga considera que a modéstia é um sentimento relacionado à moral, mais especificamente às relações de poder, constituindo-se como uma forma de deferência. A fim de aclarar seu argumento, ela refere que para os beduínos os laços sociais se dão pela linhagem paterna e nesse sentido o amor e os laços de afinidade são ameaças para o grupo paterno de parentesco. Pois se por um lado o sentimento de modéstia mina as relações de afinidade, por outro o amor desafia a autoridade dos parentes homens mais velhos e subverte a ordem social beduína. Nesse contexto, a poesia de amor é tida como um discurso subversivo recitado comumente por homens jovens e mulheres, os quais são desfavorecidos na ordem social beduína. Apesar disto, aqueles que recitam costumam ser admirados, pois as poesias de amor dialogam com os princípios de autonomia e liberdade da política tribal mais ampla que é transgredida dia a dia pelo sentimento de deferência e a autoridade dos mais velhos.

E no contexto aqui discutido, qual seria a ação micropolítica do amor? De que maneira esses discursos emotivos estão implicados em relações de poder? O afeto aqui faz um trabalho de contestação da prescrição de sociabilidades, comportamentos e normas sociais que têm no horizonte valores como a liberdade e a igualdade. Nessa configuração, o cumprimento ou a simples existência de regras é recusado, como fica claro na fala de Alessandra sobre o que é a “criação com apego”:

Criação com apego é acolher, é ser o mais empático que a gente consiga ser com aquela criança que está crescendo. Temos que desmitificar isto, muitas mulheres sofrem muito com estas práticas, elas não aceitam que elas não possam fazer daquele jeito, então se elas não estão fazendo daquele jeito que deveria estar, que está escrito que é o melhor, estão erradas. E aí aquilo se torna uma questão, um sofrimento. E aí aquela coisa de ‘*menas mãe*’⁶⁹, tem a ver com isso! Vem desde a questão do parto, até a questão da amamentação e todas essas práticas de criação com apego. As pessoas não sabem lidar com o não conseguir fazer, com criar à sua maneira de fazer o melhor da criação com apego, a sua criação com apego. Tudo isso pra mim são caminhos, mas a gente vai ver outras tantas pessoas que fizeram outros caminhos e foi tão bom quanto e são ‘apegáveis’, são carinhosos, são acolhedores das crianças. Talvez melhor que se tivesse feito aquilo porque tem a ver com que cada criança demanda. É muito mais legal para criança aceitar os seus limites do que tentar trabalhar num livrinho, numa cartilha, e filho não é cartilha, não tem regras, não tem regras prontas, tem algumas possibilidades e dessas possibilidades tu vai ver o que é melhor pra ti e o que aquela família, aquela criança vai se encaixar. Então eu não tenho nenhum problema de não fazer exatamente o que estava escrito na cartilha. Pode não ser pra mim essa cartilha (risos).

Ao mesmo tempo em que os discursos afetivos sobre criação infantil buscam desafiar hierarquias e relações de poder (entre pais/filhos; homens/mulheres; professores/alunos; médicos/pacientes), eles também operam no sentido de promover a coesão dos laços sociais (em especial entre pessoas que pensam e atuam de modo semelhante) e a concordância com uma forma de vida a partir da ideia de que se trata de atos de caráter espontâneo ou de escolha. Nesse sentido, por exemplo, a relação de autoridade de pais e educadores se produziria idealmente não pela sujeição, mas pelo amor e confiança que seus filhos e alunos sentem pelos mesmos. Penso que uma frase de Goethe citada por Jaqueline durante o CBPPW resume bem o que estou tentando dizer, que discursos afetivos não apenas desafiam relações de poder, mas que também produzem outras relações de poder, embora tudo se passe como se não houvesse regras: *“o amor não domina, contudo forma, e isso é mais”*.

Entretanto, a fala de Alessandra me fez prestar atenção para uma gramática da culpa materna que rege a emergência desse sentimento e que em última análise evidencia a existência de regras morais socialmente definidas que orientam o modo de criar um filho, embora, quero deixar claro, este seja o meu ponto de vista, e não o da interlocutora. Entendo que essa gramática da culpa, ao produzir fronteiras morais entre “*menas*” e “*mais*” mães, põe em xeque tanto o princípio de liberdade como o de igualdade. Talvez o estabelecimento desta hierarquia moral seja um dos motivos pelos quais Alessandra se sinta incomodada com o fato de algumas mulheres se considerarem “*menas*” mães. Dessa forma, o sentimento de culpa

⁶⁹ Expressão usada nas redes sociais para ironizar a contestação de mulheres de não serem menos mãe por terem feito cesárea, não amamentarem, darem alimentos industrializados aos filhos, etc.

acaba por reforçar micro-hierarquias e julgamentos morais que dialogam com um contexto histórico mais amplo de produção de uma moralidade em torno do que é ser uma boa mãe.

O sentimento de culpa é suscitado tanto pela desaprovação dos outros, como por uma consideração da própria pessoa a respeito de um ato por ela praticado (ou que deixou de praticar), sendo que neste último caso a culpa recobra a aparência de uma emoção autoinfringida. Exemplo disso é o relato de uma jovem mulher em uma conversa informal durante um evento sobre maternidade, ocasião em que contou estar sempre procurando algo para fazer em casa (lavar roupa, lavar os pratos), pois como deixou o trabalho para cuidar do filho, sentia que estava sempre devendo. Ela então tinha começado a trabalhar com artesanato em casa, mas desde esse momento passara então a se sentir culpada por estar em casa, mas não estar dando atenção integral para o filho.

Contudo, é preciso ter em conta que este sentimento opera em um contexto de grandes expectativas de dedicação e de responsabilidade, em especial da mãe para com a criança, à medida que vigora a ideia de que as experiências vividas nos primeiros anos de vida têm efeitos permanentes na constituição da personalidade. De um modo mais explícito, elementos prescritivos se fazem presentes e podem ser aprendidos por meio dos discursos emocionais sobre como criar um filho de autoridades (tendo em vista que nesta configuração todos em alguma medida se tornam autoridades), os quais frequentemente apresentam um caráter psicológico. Mas esses elementos prescritivos não precisam ser concretamente formulados, pois eles podem ser apreendidos de um modo mais sutil na própria prática cotidiana, nos gestos corporais que acompanham a fala, no tom de voz, nos ditos e não ditos, a partir do engajamento nessa forma de vida. Assim, por exemplo, durante a participação nos grupos de apoio, era possível perceber um contraste entre as falas inflamadas de mulheres que afirmavam se sentirem “*muito mamíferas*”, com “*caráter de leoa*” após o nascimento de seus filhos, não querendo que ninguém além delas ou do companheiro tomassem sua “*cria*” em braços, e a fala acanhada de uma mulher que dizia não querer estar o tempo todo junto ao filho. Ou durante um lanche coletivo no qual uma mulher perguntou se o bolo tinha leite (em razão de seu filho ter alergia ao leite) e outra mãe presente respondeu acreditar que não, pois a pessoa que tinha feito o bolo “*não era dessas*”.

Ainda, associado à ideia escolha, surge o critério da responsabilidade individual (as escolhas não são quaisquer escolhas, devem ser *conscientes*), o que confere um direcionamento a essas escolhas. Contudo, a ideia de liberdade de escolha também precisa ser relativizada tendo em conta outros aspectos, que refiro brevemente a seguir. Escolhas e consumo “consciente” de bens e de serviços são possíveis, em parte, para aqueles que podem

economicamente acessá-los. Ainda, do mesmo modo como as escolhas das crianças são feitas a partir de escolhas feitas pelos adultos, também consumidores escolhem bens e serviços definidos pelos seus produtores, enquanto produtores oferecem bens e serviços que acreditam serão escolhidos pelos consumidores. Além disso, as escolhas são conformadas a partir do princípio de classe de escolher tudo e de acordo com certos pressupostos e gostos particulares à mesma. De uma maneira mais geral, pode-se dizer que as escolhas se adéquam também às possibilidades e limites da realidade vivenciada.

Retomando ao tema das regras, parece-me que não está demais ratificar a partir do pensamento de Wittgenstein de que seguir uma regra não implica atuar exatamente como atuariam os demais, pois a vida está permeada de todo o tipo de contingências (DAS, 2008). É preciso então (e agora tendo a concordar com a fala de Alessandra) que cada um encontre sua própria maneira de praticar a “criação com apego”. Assim, por exemplo, se inicialmente Alessandra não deixava seu filho utilizar o computador, diante da dificuldade em fazer amizade com meninos por não compartilhar com eles o gosto pelo futebol, ela acabou consentindo, e seu filho, à época com cerca de 8 anos, pôde então fazer amizade com outros meninos do colégio.

Ou, ainda, com o começo do próximo ano letivo, Khalil iniciará o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública situada nas proximidades do sítio e que oferece uma educação tradicional. Comento com Clarissa que sabendo de todo o envolvimento deles com a pedagogia Waldorf eu diria que a escola do menino logicamente seria uma que seguisse essa proposta, ela então argumenta:

Eu acho que com certeza o método [Waldorf] entre as escolas que se apresentam hoje em dia é uma das melhores, porque traz muito a arte para criança, tudo muito através da arte, mas tem um outro lado que a gente questiona que é muito elitizado. É uma escola que já é uma mensalidade alta e que o material todo é muito caro, que eles valorizam muito o que é de fora, traz o material da Alemanha, giz de cera tu paga uma grana. Eles não reciclam nada, eles não trabalham com permacultura no caso. Claro, é tudo lindo, aqueles bonecos lindos que eles fazem, mas é um preço alto que acaba atingindo uma classe social só. E daí a gente ficou pensando será que a gente quer isso, que o Khalil conviva com uma classe social que nem é a nossa ou de repente seria mais interessante ele conviver com as crianças da comunidade aqui.

Durante o último ano, o casal tentou realizar uma espécie de *homeschooling* com o menino, possibilitando a aprendizagem de operações matemáticas simples com a venda de

ovos de galinha ou pesquisando em enciclopédias e na internet com orientação de Victor diversos assuntos a partir de perguntas feitas pelo menino.

A gente tentou, mas foi pelo social que a gente resolveu botar ele na escola porque a gente achou que ele estava precisando conviver com as crianças da idade dele e também para conhecer o mundo aí fora porque ele acaba estando muito aqui, comigo e com o Victor, na casa, aqui na nossa escola, então a gente conversou bem e achamos 'não, ele precisa', sabe, ter essa experiência fora.

Resumidamente os motivos trazidos poderiam ser referidos como preocupações em torno da “necessidade” de seus filhos se relacionassem com meninos e meninas de sua idade, ou de conhecerem o mundo e das possíveis implicações afetivas e psíquicas. É interessante perceber, portanto, que, embora usar computadores ou frequentar uma escola de educação tradicional possam não fazer parte daquilo que os pais queriam para os seus filhos inicialmente, essas reconfigurações à sua maneira condizem com os pressupostos dessa forma de vida.

5 BIOPOLÍTICAS DE AMAMENTAÇÃO: MOVIMENTO GLOBAL, BIOPODER E GOVERNO DE SI

Ao longo desta tese problematizei algumas práticas de criação infantil que se opõem ao disciplinamento e à normalização das crianças. Neste capítulo eu inverteo o foco e discuto as biopolíticas voltadas para a prática da amamentação a fim de investigar “*o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro*” (FOUCAULT, 1997, p. 111) sob este outro prisma. A partir desse giro analítico problematizo em que medida, no contexto específico das práticas de criação infantil aqui em foco, o governo de si se configura como forma de resistência⁷⁰ ao poder político ou, mais precisamente, como a própria forma pela qual o poder político tem buscado de modo crescente operar na contemporaneidade.

Elaboro a seguinte discussão tendo em vista, por um lado, o caráter produtivo do poder de conformar formas de experiência e de conhecimento. Deste modo, inspirada em Foucault, compreendo o conceito de poder para além das forças repressivas e coercitivas, afirmando a sua positividade, a sua característica produtiva (FOUCAULT, 1979, p. 8): “*o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso*”. Pois se passamos de uma duração média de amamentação de 2,8 e 2,4 meses em 1981 respectivamente nas regiões metropolitanas de São Paulo e Recife (REA, 2003), para uma duração mediana de 11,2 meses em 2008 no conjunto das capitais brasileiras e Distrito Federal (BRASIL, 2009) não se deve a um mero processo individual de “conscientização” das pessoas, mas a um conjunto de ações que ao longo das últimas décadas vem fomentando a prática da amamentação. Por outro lado, longe de considerar tais políticas como uma produção unilateral do Estado, chamo a atenção para a multiplicidade de entidades (órgãos de governo, organismos multilaterais, agências internacionais de desenvolvimento, ONGs, profissionais da saúde, pesquisadores) envolvidos na elaboração das mesmas desde a década de 1980 no país, articulado a dinâmicas globalizadas de impulsão da prática da amamentação.

Ao longo do texto busco problematizar a dicotomia clássica natureza/cultura. Já antes de iniciar a presente investigação chamava-me a atenção os usos feitos dos conceitos de cultura e de natureza nos discursos sobre amamentação. Pois mesmo que essa prática seja vista como um híbrido de natureza e de cultura, o papel que a cultura ocupa nos discursos

⁷⁰ Resistência entendida em termos foucaultianos como produção de “práticas de liberdade”, que de acordo com Sílvia Gallo (2011, p. 387), podem ser compreendidas como “*produções de saídas, invenções de linhas de fuga, um investimento micropolítico nas relações cotidianas; estabelecimento, ativo, de novos jogos de poder*”.

sobre amamentação não raro é o de antagonismo à mesma. “Vivemos uma cultura do desmame” e “a amamentação deixou a tempos de ser instintiva” são alguns dos enunciados que se escutam corriqueiramente. Nesses discursos o problema não é a noção de cultura em si, mas a chamada cultura ocidental moderna, de modo que paira sobre os mesmos a esperança de que possa emergir uma outra cultura, na qual a amamentação se tornasse uma prática naturalizada. Entretanto, partindo do entendimento que natureza e cultura constituem o tempo todo um tecido inteiriço (e não duas dimensões ontológicas possíveis de se fazer opor ou concordar), argumento que a prática da amamentação é hoje o resultado de biopolíticas que emergem em meio a essa rede de relações entre distintas entidades, a qual lhe confere formas e sentidos particulares.

5.1 AS ARTICULAÇÕES ENTRE GLOBAL E LOCAL NAS POLÍTICAS DE AMAMENTAÇÃO

5.1.1 As organizações desenvolvimentistas e as conexões globais em torno da amamentação

Na atualidade, o Brasil possui um conjunto abrangente de políticas voltadas para a promoção, proteção e apoio da prática da amamentação que, como discuto a seguir, está inserido em um movimento globalizado de impulsão dessa prática. Tal movimento teve início na década de 1970, quando afirmações sobre a relação do declínio da prática da amamentação e do aumento da desnutrição infantil com a promoção comercial de fórmulas infantis ganharam força. Não se tratava de uma relação inusitada, nunca antes pensada, pois a mesma já havia sido anunciada ao longo do século XX por médicos pediatras atuantes em zonas de pobreza. A partir dessas denúncias, agências da ONU, como o Unicef e a Organização para Alimentação e a agricultura (FAO), além de profissionais da saúde e representantes da indústria se reuniram no início dos anos 1970. A declaração resultante desse encontro não alterou muito o quadro, ou até mesmo pode tê-lo agravado, pois considerou que os governos de países de terceiro mundo deveriam disponibilizar fórmulas infantis e alimentos para as crianças como forma de garantir sua alimentação (SOKOL, 1999). Entretanto, nos anos seguintes, como descrevo a seguir, ocorreu uma mudança em favor da proteção da prática da amamentação através da regulação da promoção de fórmulas infantis utilizadas para substituir o leite materno. Frente a esta mudança, as perguntas que faço são: *Qual sentido essa rede de entidades possibilitou conferir à prática da amamentação, sentido este que perdura até hoje*

em um movimento globalizado em favor da amamentação? O que tornou possível envolvimento dessas diferentes entidades em um movimento globalizado em favor da amamentação que perdura até hoje?

De acordo com a historização feita pela advogada norte-americana e membro da Rede IBFAN Ellen Sokol (1999), pode-se dizer que a intersecção entre promoção comercial de leite em pó, desmame e desnutrição infantil passou a ganhar visibilidade em 1973, a partir da publicação da matéria *The baby food tragedy* pela revista britânica *New Internationalist*. No ano seguinte, foi publicado o relatório *The Baby Killer* pela organização pró-desenvolvimento com sede em Londres *War on Want*. O relatório denunciava o impacto das práticas promocionais de fórmulas infantis (em especial a doação de latas das indústrias às maternidades, que repassavam às mulheres na alta hospitalar) na nutrição infantil e na economia de países de terceiro mundo, onde a população pobre não tinha acesso à água potável para misturar ao leite em pó e acabava acrescentando farinha para fazê-lo render, tendo em vista seu custo elevado. Em seguida, o relatório foi traduzido para o alemão por um pequeno grupo suíço de estudantes de teologia, o *Arbeitsgruppe Dritte Welt* (Grupo de Ação para o Terceiro Mundo), que o renomeou de *A Nestlé Mata Bebês*. A empresa processou judicialmente o grupo por difamação em relação ao título do documento e, embora tenha ganhado a causa, o litígio não deixou de ser uma perda para a companhia, à medida que deu visibilidade para a questão.

Nos anos seguintes, um grupo nos Estados Unidos chamado *Infant Formula Action Coalition* (InFACT, uma organização sem fins lucrativos fundada pelo *The Third World Institute* e composta por nutricionistas, educadores, representantes religiosos e pessoas interessadas), promoveu via igreja um boicote à empresa, ação que se espalhou para outros países, como Canadá, Austrália e Nova Zelândia. O grupo conseguiu junto a líderes congressistas a realização de audiências para discutir o tema publicamente. Entretanto, o senador americano Edward Kennedy atuou no sentido de deslocar o debate para um fórum internacional onde pudesse ser discutido por autoridades governamentais, profissionais da saúde e peritos da indústria sem tanta pressão popular, o que rapidamente recebeu apoio dos representantes das empresas de alimentação infantil (SOKOL, 1999).

Assim, a OMS e o Unicef realizaram a Reunião Conjunta sobre Alimentação de Lactentes e Crianças Pequenas na cidade de Genebra em 1979, com a participação de representantes de governos, organizações não governamentais, representantes da indústria e especialistas de diversas áreas relacionadas. Alguns membros das ONG participantes, ao término da Reunião, decidiram formar a *International Baby Food Action Network* (IBFAN,

em tradução livre: Rede Internacional em Defesa do Direito de Amamentar) a fim de monitorar as práticas comerciais da indústria de alimentos infantis e torná-las públicas. A Reunião tirou como recomendação a elaboração do *Código Internacional de Comercialização de Alimentos para Lactentes*. Declarou ainda que (SOKOL, 1999, p. 15):

As práticas inadequadas de alimentação infantil e as suas consequências constituem um dos principais problemas mundiais e são um sério obstáculo ao desenvolvimento social e econômico. Sendo, em grande parte, um problema criado pelo homem, devem ser consideradas uma desonra para a nossa ciência e tecnologia e para nossas estruturas sociais e econômicas, assim como uma mácula para o que chamamos de realizações desenvolvimentistas.

A escrita do Código ficou a cargo da OMS e Unicef, com a realização de consultas aos entes envolvidos e em meio a tensões na defesa de interesses incompatíveis. Os Estados Unidos buscaram articular com outros países para que o código tomasse a forma legal de uma recomendação e não a de um regulamento. Na Assembleia Mundial da Saúde de 1981 o Código foi votado e aprovado como recomendação por 118 votos favoráveis, 1 contrário (EUA) e 3 abstenções (Argentina, Coréia e Japão) (SOKOL, 1999).

A meu ver, os discursos desenvolvimentistas tornaram possível a produção de conexões entre organismos multilaterais, governos de países, ONGs, profissionais da saúde e pesquisadores em um movimento globalizado em torno da amamentação. Inicialmente foram as organizações desenvolvimentistas (algumas destas vinculadas a grupos religiosos) que trouxeram à tona outra perspectiva da questão da promoção de leite em pó, desnutrição e óbito infantil, ao articular a amamentação com a questão do desenvolvimento econômico e social de países, em especial aqueles do chamado terceiro mundo. Entretanto, a promoção da prática da amamentação como um meio de combater a pobreza e a desigualdade social daí em diante seria reiterada permanentemente por todos os entes dessa rede. Exemplo disto é a afirmação dos diretores da OMS e do Unicef em mensagem emitida em 2016⁷¹: “*o aleitamento materno não é somente a pedra angular do desenvolvimento saudável das crianças, como é também a base do desenvolvimento de um país*”. Por certo, como referido no capítulo dois, intervenções relativas à criação infantil e, fundamentalmente, à prática da amamentação como modo de investimento futuro para a nação datam do século XVIII. Uma das novidades aqui está em enganchar tal articulação a recomendações e a acordos internacionais entre Estados-nações, mobilizando distintos entes em uma escala global.

⁷¹ Em razão da Semana Mundial do Aleitamento Materno (SMAM). Tradução minha. Para ver toda a mensagem: <<http://worldbreastfeedingweek.org/2016/pdf/wbw2016-los-unicef.pdf>>.

5.1.2 Da promoção, proteção e apoio à prática da amamentação: ampliando as ações do global para o local e vice-versa

O Brasil participou de toda a movimentação global em pró da amamentação desde os primeiros momentos, estando representado na Reunião Conjunta de 1979 pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), vinculado ao MS. Em 1981, esta autarquia lançou no país o Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento (PNIAM), do qual ficou a cargo até 1997 quando o INAN foi extinto e as ações de aleitamento materno passaram a ser executadas pela área técnica da saúde da criança. Assim como no nível global, ao longo de sua existência o PNIAM articulou parcerias com distintos entes: organismos multilaterais como Unicef e Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS); ONGs globais e locais como, as Amigas do Peito (criada pela atriz Bibi Vogel) e o grupo Origem (que à época desenvolvia um projeto para formação e acompanhamento de grupos comunitários de apoio à amamentação), bem como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e associações de classe (ARAÚJO, 2005; ARCOVERDE, 2005). Nos primeiros anos do PNIAM, sua atuação foi marcada pela veiculação de grandes campanhas de promoção da amamentação. Para ter-se uma ideia da magnitude das ações desenvolvidas à época (REA, 2003, p. S40):

A primeira campanha na mídia, coberta por quase cem canais de televisão (alcance de 15,5 milhões de famílias) e seiscentas estações de rádio (vinte milhões de famílias), além de quatro propagandas na imprensa escrita visando a atingir líderes formadores de opinião. Por outro lado, folhetos de loteria esportiva, contas de água, telefone e energia, e extratos bancários veicularam o tema da campanha “Dê o Seio ao Seu Filho Pelo Menos Durante os Seis Primeiros Meses”, por 45 dias, totalizando cerca de dez milhões de contatos desse tipo. Os 17 textos musicados para rádio foram gravados em pequenos discos e distribuídos para 9 mil locutores

Outras ações desempenhadas na década de 1980 foram: publicação em 1983 de uma legislação sobre alojamento conjunto em maternidades vinculadas ao extinto Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) que visava a modificar a prática de manter separadas as mulheres e seus filhos, conservando os recém-nascidos em berçários; definição de um novo modelo de atuação dos bancos de leite, que de meros coletores, pasteurizadores e dispensadores de leite humano passaram a realizar também atividades educativas e ações de apoio às mulheres no manejo da amamentação, experimentando uma expansão expressiva nesse período; inclusão na Constituição Federal de

1988 de direitos trabalhistas como 120 dias de licença maternidade e 5 dias de licença paternidade; aprovação a Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos para Lactentes (NBCAL) em 1988, seguindo a recomendação da Assembleia Mundial da Saúde de que cada país elaborasse legislação própria sobre o tema à luz do Código Internacional (REA, 2003). Posteriormente, foram feitas revisões dessa legislação que possibilitaram o seu reforço e ampliação. Também, foi publicada, em 2006, uma lei que trata do mesmo tema e quase dez anos depois, o decreto que regulamenta tal lei foi aprovado. Dentre os mais de cem países que possuem legislação própria sobre o tema, pode-se dizer que o conjunto de documentos legais vigente no país⁷² se constitui como um dos mais abrangentes.

Ainda no final da década de 1980, a OMS e o Unicef emitiram uma declaração conjunta conclamando as maternidades a seguir os Dez Passos para o Sucesso da Amamentação, descritos no Quadro 1. Desta forma os organismos multilaterais passaram a atuar não apenas na regulamentação de fórmulas infantis, mas de uma maneira mais ampla também na educação de profissionais da saúde e nas rotinas dos serviços de saúde. Em 1990, foi aprovada a Declaração de Innocenti por representantes de organizações governamentais, ONGs e agências das Nações Unidas reunidos na Itália em encontro promovido pela OMS, Unicef, United States Agency for International Development (USAID) e Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (SIDA). A declaração estabelecia metas e objetivos a serem cumpridos pelos países em até cinco anos, entre eles colocar em prática os Dez Passos para o Sucesso da Amamentação. Com esse intuito, em 1991 foi lançada a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), que teve início no Brasil no ano seguinte. Visando fazer valer a Declaração de Innocenti, diversas ONGs formaram a Aliança Mundial de Ações Pró-Amamentação (*World Alliance for Breastfeeding Action – WABA*) (SOKOL, 1999; REA, 2003).

⁷² Atualmente composta pela Portaria nº 2.051/2001 (BRASIL, 2001); Resolução RDC nº 221/2002 (BRASIL, 2002a); Resolução RDC nº 222/2002 (BRASIL, 2002b); Lei nº 11.265/2006 (BRASIL, 2006) e Decreto nº 8.552/2015 (BRASIL, 2015b).

Quadro 1 – Dez passos para o sucesso do aleitamento materno

- 1 – Ter uma norma escrita sobre aleitamento materno, que deve ser rotineiramente transmitida a toda a equipe do serviço.
- 2 – Treinar toda a equipe, capacitando-a para implementar essa norma.
- 3 – Informar todas as gestantes atendidas sobre as vantagens e o manejo da amamentação.
- 4 – Ajudar a mãe a iniciar a amamentação na primeira meia hora após o parto.
- 5 – Mostrar às mães como amamentar e como manter a lactação, mesmo se vierem a ser separadas de seus filhos.
- 6 – Não dar a recém-nascido nenhum outro alimento ou bebida além do leite materno, a não ser que tenha indicação clínica.
- 7 – Praticar o alojamento conjunto – permitir que mães e bebês permaneçam juntos 24 horas por dia.
- 8 – Encorajar a amamentação sob livre demanda.
- 9 – Não dar bicos artificiais ou chupetas a crianças amamentadas.
- 10 – Encorajar o estabelecimento de grupos de apoio à amamentação, para onde as mães devem ser encaminhadas por ocasião da alta hospitalar.

Fonte: Brasil, 2011a.

Entre as ONGs que constituem a WABA, estão: IBFAN, criada em 1979 e atualmente presente em cerca de 170 países, inclusive no Brasil onde foi criada em 1983 e tem como principal objetivo monitorar o cumprimento da NBCAL (IBFAN, 2017); *La Leche League International* (LLLI), criada em 1956 nos EUA por sete mulheres vinculadas à Igreja Católica e que atualmente é uma organização internacional presente em 66 países, congrega mulheres com experiência em amamentação que se disponham a ajudar gratuitamente outras mulheres a amamentarem, individualmente ou organizando grupos de apoio (LLLI, 2001); *International Lactation Consultant Association* (ILCA), é a associação de consultores em amamentação certificados pela *International Board of Lactation Consultant Examiners* (IBLCE), exame criado em 1985 pela LLLI (ILCA, 2017); e *Wellstart International*, criada inicialmente como um programa de educação em aleitamento materno do Departamento de Medicina de Família e Comunidade da Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia no início dos anos 1980 que posteriormente tornou-se uma ONG voltada para a capacitação de profissionais da saúde (WELLSTART, 2017).

Em seu trabalho etnográfico acerca de uma parceria transnacional entre ONGs no combate à pobreza em cidades do nordeste brasileiro, Anna Catarina Vianna (2010), com base em outros autores, chama a atenção para o fato de as ONGs não poderem ser definidas por apresentarem semelhanças em suas características gerais, mas por se organizarem em meio a relações transnacionais a partir de saberes técnicos-burocráticos. No caso das ONGs mencionadas, além dos conhecimentos necessários para a gestão de recursos, essas mobilizam diferentes saberes específicos sobre a prática da amamentação, contribuindo com a elaboração, implementação e avaliação de diversas das biopolíticas da amamentação aqui

apresentadas. A Wellstart, por exemplo, em colaboração com o Unicef e a OMS, desenvolveu o curso da IHAC destinado aos profissionais das maternidades. Além disto, essas ONGs instituem meios para a divulgação desses conhecimentos especializados: a IBFAN Brasil realiza periodicamente desde 1991 o Encontro Nacional de Aleitamento Materno (ENAM), além de publicar o boletim *Atualidades em Amamentação* e outros materiais; a LLLI publica boletins e livros sobre amamentação, coleito, disciplina gentil, criação com apego, entre outros temas; a ILCA publica o *Journal of Human Lactation* e realiza conferências internacionais.

Desde sua concepção, a WABA instituiu a Semana Mundial da Amamentação (SMAM), celebrada de 1 a 7 de agosto. Os membros da WABA definem a cada ano um tema para ser trabalhado globalmente durante a SMAM, mas cada país pode adaptar a frase. No Brasil, a coordenação da SMAM ficou a cargo da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) até 1999, quando passou a ser coordenada pelo MS. O MS tem como costume convidar mulheres afamadas, como atrizes e cantoras, que estão amamentando para participarem como “madrinhas” das campanhas publicitárias da SMAM, a fim de dar visibilidade para a questão da amamentação (BRASIL, 2017).

Como se pode ver no Quadro 2, os temas propostos pela WABA estão relacionados com o seu objetivo de fazer valer a agenda pró-amamentação articulada à noção de desenvolvimento social que é promovida pelas agências multilaterais e ONGs, mas que na adaptação ao português se torna menos evidente. Assim, por exemplo, enquanto o tema WABA de 2010 remetia aos Dez Passos para o Sucesso da Amamentação, a frase no Brasil convocava as mulheres a amamentarem exaltando a importância dessa prática para a saúde da criança. Já o tema WABA de 2012 comemorava os vinte anos da SMAM e impelia a recordar as realizações desse período, avaliar a situação das políticas pró-amamentação naquele momento e atuar sobre os aspectos que ainda faltava avançar. A frase no Brasil desse ano focava na importância do ato de amamentar para o futuro da criança. Os temas WABA de 2014 e 2016 buscavam associar a prática da amamentação ao alcance, respectivamente, de cada um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)⁷³ e dos Objetivos de

⁷³ Os oito ODM são: (1) acabar com a fome e a miséria; (2) oferecer educação básica de qualidade para todos; (3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; (4) reduzir a mortalidade infantil; (5) melhorar a saúde das gestantes; (6) combater a AIDS, a malária e outras doenças; (7) garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; e (8) estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁷⁴, assinados por diversos países, inclusive o Brasil. A campanha publicitária da SMAM 2014 no país teve como “madrinha” a atriz Nívea Stelmann, fotografada amamentando sua segunda filha e acompanhada do primogênito. Na campanha, a amamentação foi tomada como um investimento individual, ao referir: “Você não sabe o que seu filho vai ser quando crescer. Mas com leite materno você o ajuda a chegar lá”, ao passo em que a bebê aparece vestida de bailarina, professora, médica e juíza. Já a campanha publicitária da SMAM 2016 no Brasil pontuou benefícios da amamentação para a criança, a mulher e o meio ambiente (por não requerer gás, água, energia elétrica para seu preparo, não utiliza embalagens, sendo considerada, portanto, uma forma de alimentação sustentável), mas não mencionou outras dimensões dos ODS.

Quadro 2 – Cronologia de temas da SMAM, definidos pela WABA e no Brasil, 1992-2017

	WABA	Brasil
1992	Baby-Friendly Hospital Initiative	Hospitais Amigos da Criança
1993	Mother-friendly Workplace Initiative	Amamentação: direito da mulher no trabalho
1994	Protect breastfeeding: making the Code work	Amamentação fazendo o Código funcionar
1995	Breastfeeding – empowering women	Amamentação fortalece a mulher
1996	Breastfeeding – a community responsibility	Amamentação responsabilidade de todos
1997	Breastfeeding nature's way	Amamentar é um ato ecológico
1998	Breastfeeding the best investment	Amamentação: o melhor investimento
1999	Breastfeeding education for life	Amamentar: educar para a vida
2000	Breastfeeding it's your right!	Amamentar é um direito humano
2001	Breastfeeding in the information age	Amamentação na era da informação
2002	Breastfeeding: healthy mothers and healthy babies	Amamentação: mães saudáveis, bebês saudáveis
2003	Breastfeeding in a globalised world for peace and justice	Amamentação: trazendo paz num mundo globalizado

⁷⁴ Os 17 ODS são: (1) acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; (2) acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição, e promover a agricultura sustentável; (3) assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; (4) garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos; (5) alcançar igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; (6) garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos; (7) garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável e moderna para todos; (8) promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos; (9) construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação; (10) reduzir a desigualdade entre os países e dentro deles; (11) tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; (12) assegurar padrões de consumo e produção sustentáveis; (13) tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos; (14) conservar e promover o uso sustentável dos oceanos, mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; (15) proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, bem como deter e reverter a degradação do solo e a perda de biodiversidade; (16) promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; (17) fortalecer os mecanismos de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

2004	Exclusive breastfeeding: the gold standard safe, sound, sustainable	Amamentação exclusiva: satisfação, segurança e sorrisos
2005	Breastfeeding and family foods	Amamentação e introdução de novos alimentos a partir dos seis meses de vida. Do peito à comida caseira: saúde a vida inteira!
2006	Breastfeeding code watch – 25 years of protecting	Amamentação: garantir este direito é responsabilidade de todos. O Código salva vidas – Atuemos já!
2007	Breastfeeding: the 1 st hour save one million babies!	Amamentação na primeira hora, proteção sem demora
2008	Mother support: going for the gold	Amamentação: participe e apoie a mulher! Se o assunto é amamentar, apoio à mulher em primeiro lugar!
2009	Breastfeeding: a vital emergency response	Amamentação em todos os momentos: mais carinho, saúde e proteção.
2010	Breastfeeding: just 10 steps!	Amamente. Dê ao seu filho o que há de melhor. Amamentar é muito mais que alimentar a criança. É um importante passo para uma vida mais saudável.
2011	Talk to me! Breastfeeding – a 3D experience	Amamentar faz bem para o bebê e para você. Até os seis meses, o bebê só precisa de leite materno. Depois, ofereça alimentos saudáveis e continue amamentando até os dois anos ou mais. Informe-se, prepare-se. Torne essa experiência completa.
2012	Understanding the past-planning the future	Amamentar hoje é pensar no futuro.
2013	Breastfeeding support: close to mothers	Tão importante quanto amamentar seu bebê é ter alguém que escute você.
2014	Breastfeeding: a winning goal for life!	Amamentação. Um ganho para a vida toda.
2015	Breastfeeding and work – let's make it work!	Amamentação e Trabalho. Para dar certo o compromisso é de todos.
2016	Breastfeeding: a key to sustainable development	Amamentação: faz bem para seu filho, para você e para o planeta.
2017	Sustaining breastfeeding together	Amamentar: ninguém pode fazer por você. Todos podem fazer juntos com você.

Fonte: Brasil, 2017.

Mais do que uma adaptação da frase, a meu ver, o que o MS faz é operar uma troca de destinatário da mensagem, que inicialmente são as nações signatárias de todo um conjunto de ações que busca promover, proteger e apoiar a prática da amamentação, como o Código Internacional, a Declaração de Innocenti e a IHAC. E que é repassada para os indivíduos, especialmente para as mulheres, as quais são tomadas nas campanhas como principais responsáveis pela amamentação. Nesse deslocamento de destinatário reaparecem, portanto, concepções que recordam os discursos higienistas do século XIX de responsabilização da mulher pela amamentação, que referem esta prática como um ato natural e pessoal (ver Figura 8), mas em um outro enquadramento como discuto mais adiante. Parece-se difícil pensar na amamentação como um ato natural e pessoal frente a toda mobilização global e local aqui

descrita para a produção de biopolíticas em torno da prática da amamentação. Contudo, poucas foram as campanhas que chamam a atenção para a rede de pessoas e instituições necessárias para que se possa amamentar. Este é o caso das campanhas de 2008 e de 2010, cujos pôsteres elencaram algumas ações que podem ser desempenhadas por profissionais da saúde; familiares, vizinhos e amigos; Governo; empregadores; organizações sociais; e meios de comunicação no intuito de, respectivamente, apoiar a mulher que amamenta e proteger a criança em situações de emergência. Neste último caso, outros atores para além da mulher são implicados na prática da amamentação possivelmente por partir-se do entendimento que emergências são situações sobre as quais não se tem controle nem responsabilidade.

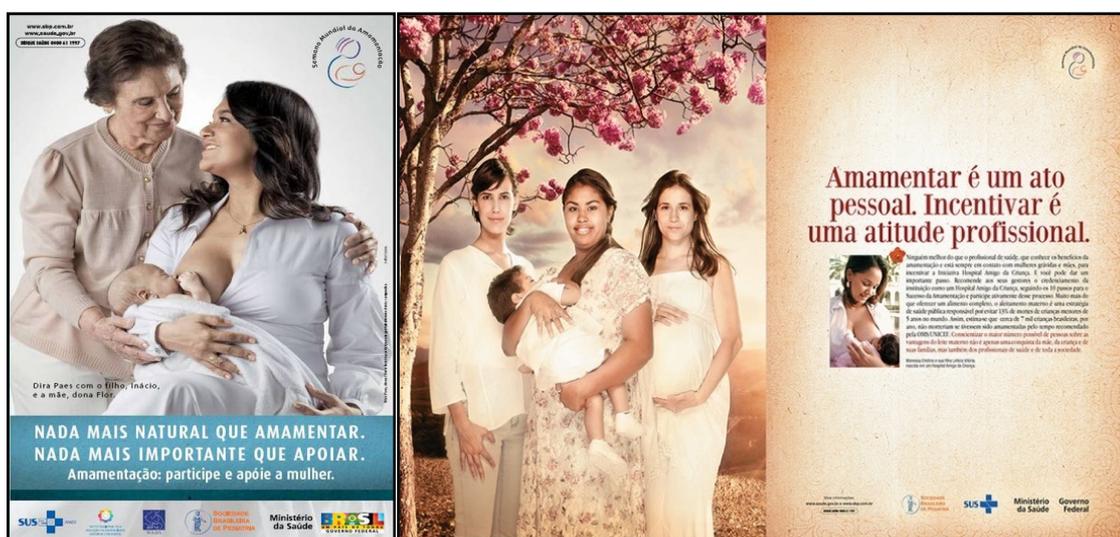


Figura 8 – Material publicitário das campanhas da SMAM de 2008 e de 2010.
Fonte: SMAM, 2008, 2010.

Retomando a questão da IHAC e dos Dez Passos, apesar da intensa adesão em nível global a esta biopolítica nos primeiros anos após o seu lançamento, ocorreu uma estagnação no número de maternidades credenciadas a partir de 1996. Nesse contexto, a ciência foi chamada a validar essa biopolítica e, em 1998, a OMS publicou um documento apresentando uma revisão com inúmeras investigações realizadas por pesquisadores em diferentes países (abrangendo as Américas, África, Ásia e Europa) acerca da eficácia de cada um dos Dez Passos como justificativa para a expansão da IHAC, uma vez que diante dessas evidências científicas não se poderia mais admitir que uma maternidade não fosse Amiga da Criança. Em 2002 foi endossada por todos os países membros da OMS a *Estratégia Global para a Alimentação de Lactentes e Crianças de Primeira Infância* (OMS; UNICEF, 2005), formulada à luz das evidências científicas pela OMS e pelo Unicef a partir de um processo consultivo que envolveu governos, agências multilaterais e ONGs como ILCA, IBFAN e

WABA. Por meio deste documento foram reafirmados os compromissos anteriores, como o Código Internacional, a Declaração de Innocenti e a IHAC. A novidade esteve na inclusão de metas que dessem conta de uma abordagem abrangente em torno da alimentação infantil. Pois, diferentemente dos compromissos anteriores que focavam apenas a amamentação, passava-se a dar atenção também aos alimentos complementares, que de acordo com a recomendação da OMS devem ser oferecidos às crianças após os seis meses sem a suspensão da amamentação que deve ser continuada até dois anos ou mais.

Outra iniciativa no rol de políticas de promoção, proteção e apoio à amamentação é o método canguru (MC). O MC foi criado no ano de 1979 em uma maternidade da cidade de Bogotá na qual, devido à superlotação na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) neonatal, eram postas mais de uma criança por incubadora, facilitando a difusão de infecções e o consequente aumento da mortalidade infantil. Ainda, a restrição de acesso dos pais ao local favorecia o desmame e o uso de fórmulas infantis, bem como dificultava o estabelecimento dos primeiros vínculos afetivos. O Unicef apoiou financeiramente a implementação do MC na Colômbia e em outros países, contribuindo para levar esta experiência local para um nível global. Diferentemente do que em outros países onde o MC se configurou como uma alternativa mais barata à incubadora, no Brasil ele foi constituído como uma biopolítica voltada para o cuidado de recém-nascidos prematuros de baixo peso que precisam permanecer em unidade de terapia intensiva neonatal ou unidade de cuidados intermediários neonatal. Dentre as mudanças nas rotinas que busca promover, trata-se de facilitar a entrada dos pais nesses locais, de estabelecer gradativamente o contato pele a pele com o bebê colocando-o na posição vertical junto ao peito (nomeada de posição canguru, ver Figura 9), bem como de estimular a amamentação e a participação dos pais nos cuidados com o bebê (CARVALHO; PROCHNIK, 2001; BRASIL, 2011b).

O primeiro serviço de saúde no país a implantar o MC no início da década de 1990 foi o Hospital Guilherme Álvaro, na cidade de Santos. Em 1997, o atualmente nomeado Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira (IMIP), situado em Recife, ficou entre os finalistas do concurso de projetos sociais realizado pela Fundação Ford e Fundação Getúlio Vargas e apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), com o projeto Enfermaria Mãe Canguru. A partir de então o MS em parceria com o BNDES realizou ações de divulgação no país e outras maternidades implantaram o MC. Em 1999, o MS constituiu um grupo técnico formado por sociedades de classe profissional, OPAS, Unicef, universidades brasileiras, secretarias estaduais da saúde, IMIP e BNDES para elaboração das bases de uma política pública: a Norma de Atenção Humanizada ao Recém-

Nascido de Baixo Peso – Método Canguru. Essa biopolítica configurou o MC no país como uma prática operada por uma equipe multidisciplinar (médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fonoaudiólogos, nutricionistas) que busca, entre outras ações, oferecer suporte emocional e desenvolver ações educativas junto às famílias; encorajar o aleitamento materno; contribuir para o processo de formação dos laços afetivos entre os pais e seu bebê; observar o comportamento e desenvolvimento psicoafetivo do bebê; adequar o ambiente e atuação da equipe profissional no sentido de diminuir estímulos adversos como manuseio excessivo, odores, luzes e ruídos (CARVALHO; PROCHNIK, 2001; BRASIL, 2011b).



Figura 9 – Cartaz do método canguru, publicado pelo MS em 2014
Fonte: Ministério da Saúde, 2014.

Assim como a experiência local da Colômbia com o MC foi disseminada para outros países, também o Brasil vem nos últimos anos difundindo sua expertise em bancos de leite humano (BLH), mas no caso brasileiro através de um programa bem estruturado de cooperação entre nações. Inicialmente, havia sido criada em 1998 pelo MS e encabeçada pelo BLH do Instituto Fernandes Figueira/Fundação Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz) (que é o serviço de referência no país), a Rede Nacional de Bancos de Leite Humano (rBLH-BR), por meio da qual buscou-se o compartilhamento de conhecimentos entre os BLH participantes. A Fiocruz tinha investido em pesquisas para o desenvolvimento de tecnologia própria, desde os frascos utilizados para armazenar o leite até os testes de controle e maquinário para pasteurização, que anteriormente tinha de ser importada. Em 2001, a OMS concedeu à iniciativa o prêmio Sasawaka de saúde reconhecendo-o como o trabalho que mais contribuiu

para a redução da mortalidade infantil durante a década de 1990 e solicitou que essa experiência fosse compartilhada com outros países. Assim, com apoio da OPAS, o país iniciou uma política de expansão junto a alguns países latino-americanos com os quais formou uma rede de cooperação técnico-científica. Ao longo dos anos a rede foi se ampliando, incorporou outros países das Américas, da África e da Península Ibérica, tornando-se em 2015 a Rede Global de Bancos de Leite Humano (rBLH)⁷⁵ (FIOCRUZ, 2017).

O Brasil também criou em 2008 uma biopolítica que amplia as ações de promoção, proteção e apoio à prática da amamentação para além do âmbito hospitalar. A Rede Amamenta Brasil visou a capacitação de profissionais da saúde com o objetivo de reorganizar o trabalho e transformar as práticas dos profissionais atuantes nos serviços de atenção básica à saúde. Em 2012, a Rede Amamenta Brasil e a Estratégia Nacional de Promoção da Alimentação Complementar Saudável (ENPACS, uma política também voltada para a atenção básica que trata da introdução de alimentos sólidos a partir do sexto mês de vida da criança), foram integradas, dando origem à Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil (EAAB) (BRASIL, 2011c). Ainda, expandindo-se para o âmbito do trabalho, em 2010 foi lançada uma nova política que visa a promover a instalação de salas de apoio à amamentação em empresas públicas e privadas. As salas de apoio à amamentação consistem em locais próprios para que funcionárias que estão amamentando possam retirar e estocar seu leite em freezer durante a jornada de trabalho para posteriormente oferecê-lo a seu filho ou mesmo doar a um BLH.

Frente à articulação entre a prática da amamentação e a questão do desenvolvimento social, cabe perguntar: *De quais modos esse conjunto abrangente de biopolíticas de amamentação busca promover desenvolvimento?* Parece-me que alguns trabalhos sobre a origem e o trajeto percorrido pelas ONGs contribuem para começar a pensar acerca dessa pergunta. Como argumentam Carlos Steil e Isabel Carvalho (2007), o surgimento das ONGs está relacionado com o contexto de criação no período pós-guerra de órgãos internacionais com vistas à promoção da paz entre países. Esse desígnio implicava “*estender o modelo democrático e o desenvolvimento capitalista para os países destruídos pela Segunda Guerra Mundial e para as nações aliadas do Terceiro Mundo que se encontravam num estágio anterior do progresso*” (STEIL; CARVALHO, 2007, p. 172). Ao longo das décadas, as ONGs foram se reconfigurando em compasso com os entes com os quais estabeleciam

⁷⁵ Os países que atualmente fazem parte da rBLH são: Brasil, Venezuela, Colômbia, Equador, Argentina, Peru, Uruguai, Paraguai, Bolívia, México, Guatemala, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Belize, Haiti, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Espanha e Portugal.

relações (governos e agências multilaterais), ao passo em que a noção de desenvolvimento foi recobrando novos sentidos.

Em sua investigação, Vianna (2010) considera que organismos multilaterais, a partir da década de 1980, começaram a ver as ONGs não como um meio para implementar ações desenvolvimentistas, mas as próprias ONGs como recursos para o desenvolvimento, à medida que seus membros passavam a se organizar e mobilizar conhecimentos particulares. De maneira semelhante, parece-me que as biopolíticas de amamentação tampouco devem ser vistas somente como um meio para o desenvolvimento social via aumento dos índices de aleitamento materno no país, embora por certo este seja o objetivo principal das biopolíticas de amamentação. Pois essas biopolíticas também são operadas elas mesmas como recursos para o desenvolvimento. Talvez o exemplo até aqui mais evidente disto seja a rBLH, com a produção e a transferência para outros países de tecnologias próprias. Mas como discuto a seguir, há outra dimensão das mesmas que fala acerca do que é desenvolvimento para a rede de entidades envolvidas, que se expressa na disposição dessas biopolíticas em aprimorar a arte do governo de si dos diferentes atores abarcados por essas biopolíticas.

5.2 BIOPOLÍTICAS E GOVERNO DE SI: INTERSECÇÕES

Em seus estudos sobre a genealogia do poder, Michel Foucault (1999) chama a atenção para o aparecimento na segunda metade do século XVIII de uma nova técnica de poder que não substituiu totalmente a técnica disciplinar, a qual nomeia de biopolítica. Enquanto a técnica disciplinar opera no âmbito das instituições (escolas, prisões, hospitais, quartel, fábrica, etc.) e se dirige ao corpo individual, que deve ser vigiado, treinado e ocasionalmente punido; a biopolítica é dirigida às populações e atua via uma série de intervenções reguladoras dos processos próprios da vida, como nascimento, morte, reprodução e doença.

No livro *Segurança, território, população*, organizado com base no curso ministrado no *Collège de France* entre 1977 e 1978, Foucault (2008) analisa três características gerais dos dispositivos de segurança, que têm como foco o governo das populações, comparando-os com os dispositivos disciplinares. No que se refere à (1) relação do governo com o espaço: enquanto a disciplina trabalha em um espaço vazio e circunscrito que será inteiramente construído, ordenando seus elementos constitutivos de acordo com o princípio de hierarquização, a segurança dispõe do meio a partir de dados materiais existentes, organizando a circulação, a fim de maximizar a boa circulação e minimizar os riscos e

inconvenientes. (2) Relação do governo com o acontecimento imprevisível: A disciplina prescreve, regulamenta cada detalhe, parte do princípio que as coisas não podem ser deixadas entregues a si mesmas e busca bloquear o inesperado. Já o dispositivo de segurança não tem como preceito proibir nem prescrever, mas sim deixar fazer (*laissez-faire*), responde a uma realidade procurando apoiar-se na mesma e fazendo-a atuar, de modo que os elementos de essa realidade operem uns em relação aos outros. (3) Procedimentos de normalização: o modo como a disciplina normaliza consiste em primeiro determinar um modelo, uma norma, para depois conformar as pessoas, os gestos, os atos a esse modelo. O normal é aquele que se conforma ao modelo e anormal quem não. O que ocorre nos dispositivos disciplinares trata-se, segundo Foucault, muito mais de um procedimento de “normação” que de uma normalização. Ao contrário, no dispositivo de segurança parte-se da identificação do normal e do anormal tomando-se uma dada população, de maneira a estabelecer uma estatística a partir da qual se fixa a norma, que passa então a exercer seu papel operatório.

Uma característica em comum desses dois tipos de dispositivos, é que o poder não é exercido negativamente em uma relação de obediência passiva ou de proibição, mas, pelo contrário, apresenta um caráter positivo e produtivo, à medida que produz realidade. Mesmo que eventualmente as práticas disciplinares incluam a punição, esse não é o principal mecanismo pelo qual se exerce esta forma de poder, mas sim através de todo um investimento produtivo (vigiar, treinar, corrigir) sobre os corpos individuais (FOUCAULT, 1987). Logo, o poder é menos da ordem da coerção, sendo mais bem compreendido em termos de governo, tanto no que se refere à condução da conduta dos outros como à condução da própria conduta (CASTRO, 2004). Esses dois eixos do governo não constituem uma antítese, pois como refere Nikolas Rose (2011b, p. 26), “*na história das relações de poder nos regimes liberais e democráticos, o governo dos outros sempre esteve ligado a um certo modo no qual indivíduos livres são intimados a governar a si mesmos como sujeitos simultaneamente de liberdade e de responsabilidade*”. Para além dessa configuração, quero chamar a atenção aqui para a crescente instrumentalização das capacidades de governo de si nas biopolíticas de amamentação através do uso de variadas tecnologias voltadas para a autocondução dos diferentes atores implicados em consonância com as aspirações da política⁷⁶. Para além das biopolíticas da amamentação, a discussão que se segue sobre a intrincada sobreposição entre o governo dos outros e o governo de si leva a questionar se o governo de si implica

⁷⁶ Cabe salientar que não estou analisando a eficácia de tais tecnologias. À primeira vista parece-me que isto depende do quanto os princípios que constituem tais tecnologias permeiam outros momentos na vida das pessoas envolvidas e assim passam a fazer sentido para elas.

necessariamente em resistência, como os discursos acerca dos modos sensíveis de criação infantil fazem crer, ainda mais quando é o próprio biopoder que busca promovê-lo.

Algumas dessas tecnologias buscam propiciar capacidade de gestão das informações e de tomada de decisão aos gestores de serviços de saúde e às equipes de profissionais de saúde. Assim, por exemplo, como parte do processo de implementação da IHAC, é oferecido aos gestores das maternidades interessadas, um instrumento de autoavaliação que permite às mesmas realizarem uma autoanálise das práticas desempenhadas pelo serviço e uma verificação da conformidade das mesmas com os Dez Passos e a NBCAL. Somente após uma autoavaliação positiva é que avaliadores externos à maternidade, vinculados à Secretaria Estadual de Saúde e ao MS, vão ao serviço de saúde para realizar nova avaliação no intuito de credenciar, ou não, o hospital como Amigo da Criança. No caso de uma autoavaliação negativa, espera-se que as maternidades desenvolvam, elas mesmas, planos de ação a fim de adequarem suas práticas ao preconizado pela IHAC antes de solicitar a realização de uma avaliação externa (UNICEF; OMS, 2010).

Da mesma forma, para uma unidade básica de saúde pleitear a certificação na EAAB inicialmente é preciso que ela preencha alguns critérios relacionados com a autogestão desta biopolítica pela equipe de profissionais. Um desses critérios é o desenvolvimento de um plano de ação para incentivar o aleitamento materno e a alimentação complementar saudável. Outro critério é o monitoramento dos índices de aleitamento materno e de alimentação complementar entre as crianças atendidas como meio para conhecer a situação local e direcionar a ação (BRASIL, 2015c).

Em certa medida, os compromissos e as metas internacionais (como é o caso dos ODM e dos ODS) adotados por diversos países através da assinatura de declarações promovidas pelas Nações Unidas também têm atuado como um mecanismo para a criação de biopolíticas de amamentação próprias no país. Pois se as primeiras biopolíticas locais são replicações, adaptações ou inspiradas fortemente em *ações definidas* em escala global, mais recentemente elas têm coexistido com políticas inventadas no país levando em consideração *diretrizes globais para a ação*, como é o caso da rBLH, da EAAB e das Salas de Apoio à Amamentação⁷⁷.

⁷⁷ Documentos que criam a rBLH reconhecem “*que os Bancos de Leite Humano são uma estratégia importante para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*”. A Portaria MS/GM 2.799/2008 que institui a (já extinta) Rede Amamenta Brasil levava em consideração “*o compromisso internacional assumido pelo Brasil de cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio [...]*”. Quanto às Salas de Apoio à Amamentação, deve-se ter em conta que uma das metas da Estratégia Global para a Alimentação de Lactentes e Crianças de Primeira Infância é “*aprovar uma legislação inovadora para proteger os direitos de amamentação das mulheres trabalhadoras e estabelecer os meios para a sua efetivação*”.

Outro conjunto de tecnologias volta-se para o processo de aprendizagem das biopolíticas de amamentação pelos profissionais de saúde durante a realização de cursos e atividades. Através do uso de diferentes metodologias ativas e recursos como dramatizações, dinâmicas de grupo e discussões coletivas busca-se que os profissionais de saúde tenham uma atitude ativa na produção de conhecimentos. Este é o caso do MC que em seus cursos tanto para formação de tutores como para capacitação das equipes de profissionais atuantes em maternidades segue uma proposta de ensino-aprendizagem baseada em problemas. Sucintamente, essa metodologia consiste em apresentar um caso aos participantes que devem identificar os problemas presentes no mesmo, formular hipóteses explicativas para esses problemas, elencar os aspectos que desconhecem e a partir destes definir os objetivos de estudo, estudar com base nos objetivos e rediscutir o caso em grupo com base nos novos conhecimentos (BRASIL, 2014).

Também é o caso da EAAB que assume um modelo educativo fundamentado em uma concepção crítico-reflexiva na qual (BRASIL, 2015c, p. 7):

A pessoa mobiliza-se para se desenvolver de forma ativa, reflexiva, crítica e solidária, problematizando a realidade, explicitando suas contradições, usufruindo das suas riquezas e possibilidades para aprender a aprender, apreendendo, então, o novo conhecimento.

Essa abordagem educativa parte do entendimento que para que o educando coloque atenção na proposta de trabalho oferecida é preciso que a mesma faça sentido para ele. E que esta vinculação entre sujeito e objeto de conhecimento ocorre à medida que a proposta de trabalho se relaciona com uma necessidade (intelectual, afetiva, ética, entre outras) do educando. Nesse sentido é vital que o objeto dialogue com a realidade vivenciada pelo educando, que deve ser então aprendida pelo educador, estabelecendo uma relação de troca de saberes (BRASIL, 2015c).

Um terceiro conjunto de tecnologias tem como foco a relação entre os profissionais de saúde e os pacientes. Por meio do uso de estratégias educativas e da aprendizagem de técnicas tenta-se promover um deslocamento de ponto de vista, um olhar sensível para com o outro, bem como estabelecer relações menos autoritárias em alguma medida capazes de fomentar o autogoverno do paciente. Assim, por exemplo, alguns dos casos estudados durante o curso de formação no MC são apresentados desde as perspectivas do recém-nascido prematuro e dos pais, trazendo à tona suas percepções e emoções (BRASIL, 2014).

Transversal a várias das biopolíticas de amamentação, entre elas, a IHAC e a EAAB, é a técnica de aconselhamento em amamentação. De acordo com Eloísa Zen (2001), o aconselhamento, embora date da década de 1940, tornou-se mais proeminente a partir da década de 1960 com o surgimento da teoria não diretiva de Carl Rogers (1902-1987), quando se difundiu por diferentes âmbitos, como instituições de saúde e de assistência social, assim como empresas. Diferentemente do que o termo aconselhar pode levar a crer, praticar o aconselhamento não significa dar conselhos a alguém de como ele deveria pensar ou proceder. Pelo contrário, o aconselhamento parte do pressuposto que pessoas enquanto seres diferentes respondem de modo distinto a mesma situação e, portanto, o papel do aconselhador diz respeito a contribuir para que esse alguém reflita sobre como se sente e atue conforme sua deliberação. Nesse sentido, pode-se dizer que o sentimento de empatia é a condição fundamental para o aconselhamento. A fim de situar historicamente tal noção, cabe mencionar Luis Fernando Duarte (2012, p. 424), quem aponta que o conceito de *Einfühlen* (empatia), presente de modo recorrente nas contracorrentes do pensamento ocidental, é ainda mais remoto, tendo sido formulado pela primeira vez pelo pensador alemão Herder (1744-1803) “*para designar a atitude necessária para a acolhida da diferença*”.

O aconselhamento em amamentação apareceu pela primeira vez na década de 1980, quando a *Wellstart* elaborou um curso internacional de *Lactation management and education* com um mês de duração. Na década seguinte, foi lançado pela OMS e o Unicef um curso de capacitação sobre aconselhamento em amamentação, o qual há época foi replicado no país pelo MS com uma duração de 80 horas (ZEN, 2001). O pressuposto do aconselhamento em amamentação é que para que uma mulher tome uma decisão informada sobre a alimentação de seu filho, ela precisa ter acesso a informações adequadas, sentir confiança em sua capacidade de amamentar (ou caso não esteja amamentando, que pode encontrar outra forma de alimentação adequada) e receber apoio para realizar sua decisão (UNICEF; OMS, 2009).

Como referido anteriormente, a técnica de aconselhamento reaparece em cursos de formação nas diferentes biopolíticas de amamentação, agora no formato de uma aula com cerca de uma hora de duração. Nessa aula são apresentados dois conjuntos de habilidades necessários para o aconselhamento em amamentação. O primeiro conjunto de habilidades diz respeito a ouvir e aprender o que a mulher relata, buscando compreender a situação e sem fazer (ou ao menos sem deixar transparecer) julgamentos. O segundo conjunto de habilidades se refere a meios pelos quais se pode buscar aumentar a confiança e dar apoio à mulher, fornecendo informações que dialoguem com a situação e sugerindo (nunca ordenando)

possíveis mudanças, seguindo o passo a passo da técnica, esquematizado no Quadro 3 (UNICEF; OMS, 2009).

Quadro 3 – Habilidades para o aconselhamento em amamentação

Habilidades de ouvir e aprender

Usar comunicação não verbal útil

- Sentar no mesmo nível
- Prestar atenção
- Remover barreiras
- Dedicar tempo
- Tocar de forma apropriada

Fazer perguntas abertas

Repetir o que a mãe diz com suas palavras

Usar expressões e gestos que demonstrem interesse

Demonstrar empatia – mostrar que você entende como a mãe se sente

Evitar palavras que demonstrem julgamento

Habilidades para aumentar a confiança e dar apoio

Aceitar o que a mãe pensa e sente

Reconhecer e elogiar o que a mãe estiver fazendo certo

Oferecer ajuda prática

Oferecer poucas informações, selecionando aquelas que são relevantes

Usar linguagem simples

Oferecer uma ou duas sugestões, e não ordens

Fonte: Unicef, 2009.

Acerca desses diferentes tipos de tecnologias para a autocondução gostaria de destacar o relevante papel dos saberes psi na tentativa de “eticalizar” (ROSE, 2011b, p. 130) o biopoder, ao produzir intersecções entre biopolíticas e governo de si. Conhecimentos e técnicas psicológicas, de acordo com Nikolas Rose (2011b), foram se inserindo em um conjunto de práticas fora do campo da Psicologia à medida que ofereciam formas para explicar e lidar com o comportamento humano. Entretanto, mais que simplesmente servirem de arcabouço para esse conjunto de práticas, os conhecimentos e as técnicas psicológicas passaram a operar modificações nos modos como essas práticas eram percebidas e legitimadas anteriormente, ou seja, tornaram-se práticas “psicologizadas”.

Por fim pode-se dizer que a noção de desenvolvimento em jogo aqui não gira apenas em torno de questões de saúde-doença (desnutrição e mortalidade infantil) e econômicas (gastos com a compra de fórmulas infantis), como foi proclamado pelos primeiros discursos desenvolvimentistas favoráveis à prática da amamentação e que diziam respeito mais especificamente a grupos populacionais menos privilegiados. A noção de desenvolvimento que tem sido fomentada na contemporaneidade, tanto em nível individual como de nação, engloba também a aquisição de conhecimentos e de capacidades que leve a fazer decisões

ativas como uma forma de investimento em si mesmo. À medida que o governo de si passa a ser promovido via biopolíticas como um dos meios para o desenvolvimento social, pode-se pensar que essa perspectiva, embora se situe historicamente em um contexto de contraoposição aos interesses econômicos e, em última análise, ao modelo capitalista, tem como condição de inteligibilidade o neoliberalismo, mas neste caso não como modelo econômico, e sim enquanto configuração sociocultural.

Ao investigar a elaboração e a tramitação de um projeto de lei que ficou conhecido no país como “lei da palmada” (PL 7672/10), a antropóloga Fernanda Ribeiro (2013) constatou que, mais que uma iniciativa do governo brasileiro, o projeto de lei respondia a uma recomendação feita pela ONU. Além do mais, se inseria em um movimento global pela proscricção dos castigos físicos de crianças, levado a cabo por organizações multilaterais, ONGs internacionais e locais, entre outros agentes. Na discussão sobre a lei da palmada na Câmara de Deputados, a violência familiar foi tomada como explicação para a violência social brasileira. Aspectos estruturais, econômicos e políticos da violência foram deixados de lado para situá-la no cérebro de cada indivíduo: *“Nesta linha de raciocínio, a sociedade é violenta porque a família é violenta e produz indivíduos desajustados, cuja arquitetura cerebral foi lesada na infância [em função dos maus tratos recebidos]”* (RIBEIRO, 2013, p. 304). Guardadas as diferenças, mas ao mesmo tempo identificando algumas aproximações entre a lei da palmada e as biopolíticas de amamentação (mobilização global, tipo de agentes envolvidos, a família como lócus de ação com vistas à transformação social), cabe questionar se a noção de desenvolvimento social como proveniente de um processo de ampliação das capacidades de autogoverno (de indivíduos e de nações) não estaria também abordando a questão sem tocar nas questões sociais, econômicas e políticas implicadas. Nessa perspectiva individualizante do desenvolvimento quem seriam aqueles (indivíduos e nações) com maior chance de se autogovernar se não os com melhores condições socioeconômicas e políticas.

A questão que se coloca, portanto, não é a de limitar as ações do Estado e o biopoder para garantir as liberdades, mas do Estado e do biopoder produzirem ativamente mecanismos que tenham como efeito garantir as liberdades, ao passo em que os indivíduos são responsabilizados por esse investimento em si. Nesse sentido foi que argumentei que não apenas a prática da amamentação propriamente dita é tomada como um recurso para o desenvolvimento (quando, por exemplo, se argumenta que seu desempenho aumenta a inteligência ou que tem efeitos a longo prazo na saúde da criança), mas também a própria execução das biopolíticas de amamentação. Para pensar de quais maneiras as práticas de criação e de educação infantil nas quais são criticadas a disciplina e a normalização, ao passo

em que são exaltados o protagonismo, a liberdade e a autonomia (em suma, o governo de si), podem estar articuladas a outros modos mais sutis de governar os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta investigação, interessava-me pesquisar um conjunto variado de práticas relativas ao parto e à criação e educação infantil que me levou a transitar por diversos espaços que, embora não estivessem previamente relacionados entre si, iam se conectando à medida que me dispus a seguir o trânsito das pessoas por aqueles espaços. Como anteriormente referido, o campo empírico desta pesquisa se constituiu de uma seleção de espaços por mim articulados, mas em diálogo como as conexões feitas pelos próprios interlocutores. Toda essa diversidade de práticas e de espaços investigados me conduziu a uma questão que se arrastou por parte do período de elaboração desta tese. Afinal de contas, como nomear práticas tão variadas de criação infantil? No fundo o que estava em jogo era compreender quais elementos aproximavam toda essa diversidade de práticas e, para além, entender que fenômeno era esse que estava permeando o campo de práticas investigado.

Enfim defini tais práticas como constituindo modos *sensíveis* de criação infantil, pois considerei como um dos principais pontos em comum entre tais práticas o fato de valorizarem a ação a partir dos gostos, desejos, necessidades, percepções e sentimentos das crianças e dos adultos. Mais do que valorizarem, essas práticas buscavam concretamente promover o engajamento ativo, seja pela oferta de um ambiente preparado com múltiplas possibilidades lúdicas para as crianças, seja por fomentarem a realização de escolhas recobertas de um caráter de espontaneidade e de reflexividade para os adultos, em oposição à ideia de obrigatoriedade. Ainda sobre a égide da tensão entre indivíduo e sociedade, também se mostrou central nestas práticas a noção de natureza, a qual ora remetia a uma concepção pré-social de Indivíduo, ora dizia respeito à biologia dos corpos humanos, ou, ainda, a um ambiente considerado natural, fosse este um espaço de matas e riachos, fosse o próprio corpo da mãe.

A ideia de que as experiências vividas nos primeiros anos de vida têm um efeito indelével na constituição da personalidade acaba por conferir ao campo de práticas investigado uma configuração holista. Nesse sentido, o ambiente então recobra um papel central à medida que intervém no desenvolvimento do ser humano, como discutido no capítulo 2. O modo encontrado para lidar com o risco de ser englobado pelo ambiente (representado pelas noções de aculturação e socialização) é deixar a criança brincar e atuar conforme sua iniciativa para assim estabelecer relações de simetria. Ou ainda, conforme discutido no capítulo 3, oferecer-lhe um ambiente tido como natural, o qual se considera ser capaz de potencializar o Indivíduo pela convergência entre interioridade e exterioridade, em

uma relação entre entes concebidos como pertencentes ao mesmo domínio, o da natureza. Apesar do aparente retorno a uma configuração totalizante, vigora a ideia de um compartilhamento de elementos entre os seres humanos e o universo, estabelecendo-se uma relação entre semelhantes.

Em paralelo, mulheres e homens acedem, enquanto criam seus filhos, a uma trajetória na qual se radicaliza a noção de Indivíduo por outros meios, como: a produção de conhecimentos a partir dos quais governam sobre sua própria ação de cuidar dos filhos; a busca estabelecer relações parentais e conjugais que têm no horizonte valores como a participação ativa, o vínculo afetivo e a igualdade; a circunscrição da família nuclear; e o consumo e a realização de escolhas “conscientes” para si e para os filhos, como abordado no capítulo 4. Esses dois processos de criação são interdependentes e vê-los de modo articulado e temporal permite compreender mais claramente que em meio a matizes totalizantes, o que está sendo operado é uma configuração contrária às hierarquias, na qual individualismo e natureza são curiosamente os termos englobantes, mantendo vivo o paradoxo constitutivo desse campo de práticas.

Ao longo da tese busquei romper com as clássicas dicotomias natureza/cultura e indivíduo/sociedade, por isto a insistência em buscar regras e disposições estruturantes onde se fala em liberdade e autonomia. A fim de problematizar o tom de naturalidade que invariavelmente acompanhava essas formas de vida, problematizei aspectos como a educação da atenção; a preparação do ambiente; as gramáticas emocionais em jogo; a moralidade envolta no ato de fazer escolhas conscientes e de se criar um filho; as biopolíticas globais de amamentação; os pressupostos socioculturais presentes nos argumentos científicos, ou mesmo em uma memória comum à humanidade.

Colocada a questão em termos foucaultianos, tratei de diluir essas dualidades pensando as relações de poder sob dois aspectos. Primeiro, que o poder não é força apenas repressiva, mas também produtiva, que engendra sensibilidades. Segundo, que as relações de poder não se dão apenas em um enquadramento disciplinar, mas também de modos mais sutis que não estão circunscritas a instituições sociais como escolas e serviços de saúde, mas que permeiam a própria vida. Nesse sentido eu poderia ter discutido mais explicitamente como o governo dos outros busca operar via governo de si em qualquer um dos espaços percorridos nesta pesquisa, mas escolhi fazê-lo, no capítulo 5, no âmbito das biopolíticas da amamentação por acreditar que o argumento tornava-se mais persuasivo quando visto da perspectiva do biopoder.

Para além do campo da antropologia, penso que a presente tese pode oferecer para os campos saúde e da educação contribuições que buscam superar as análises etnocêntricas, para pensar nas implicações dos modos de criação infantil em foco articulados a outras dimensões da vida. Possibilita pensar também que o governo de si diz respeito a uma maior capacidade de autocondução sem cair na postura incauta de se acreditar que não há poder, ou que há menos poder. Ou, ainda, que o governo de si nem sempre significa resistência ao poder, mas a própria forma pelo qual ela atua. Esta perspectiva recebeu destaque ao longo deste trabalho uma vez que estive interessada não propriamente no governo de si, mas em práticas por meio das quais se buscava promovê-lo e, ao mesmo tempo, conformá-lo. Com isto, claro, não estou negando a ocorrência de condutas que buscam escapar. Elas tomaram corpo em movimentos inesperados descritos nesta tese, em meio aos quais foram produzidas saídas dentro das próprias relações de poder, nos quais se tratou de, parafraseando Deleuze, *sair das regras pelas regras*⁷⁸.

Parece-me que as práticas de criação infantil investigadas se inserem em processos mais amplos de politização da vida cotidiana e de busca por mudanças coletivas a partir de investimentos individuais, os quais se acentuam na contemporaneidade. Investimentos voltados para adultos e, principalmente, para crianças. Nesse sentido, esta etnografia volta-se para futuros possíveis, para a imaginação de quais formas de vida podem estar emergindo em diálogo com essas práticas em meio aos quais seres humanos estão se desenvolvendo.

⁷⁸ No original, “*sair da filosofia pela filosofia*” (DELEUZE; PARNET, 2017).

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, Lila. Shifting politics in Bedouin love poetry. LUTZ, Catherine; ABU-LUGHOD, Lila (ed.). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 24-45.
- ABU-LUGHOD, Lila. Writing against culture. In: FOX, Richard (ed.) *Recapturing Anthropology*. Santa Fe: School of American Research, 1991. p. 137-162.
- ABU-LUGHOD, Lila; LUTZ, Catherine. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: LUTZ, Catherine; ABU-LUGHOD, Lila (ed.). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.
- AINSWORTH, Mary; BOWLBY, John. An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, v. 46, n. 4, p. 333-341, 1991. Disponível em: <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/ainsworth_bowlby_1991.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- ALMEIDA, João Aprígio Guerra. *Amamentação: um híbrido natureza-cultura*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- ALVES, Rubem. *Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores*. Campinas: Verus, 2005.
- ALZUGUIR, Fernanda; NUCCI, Marina. Maternidade mamífera? Concepções sobre natureza e ciência em uma rede social de mães. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 217-38, 2015.
- APPLE, Rima. *Mothers and medicine: a social history of infant feeding, 1890-1950*. Londres: The University of Wisconsin Press, 1987.
- ARAÚJO, Maria de Fátima Moura de. Situação e perspectivas do aleitamento materno no Brasil. In: CARVALHO, Marcus Renato; TAMEZ, Raquel. *Amamentação: bases científicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 269-281.
- ARCE, Alessandra. Um novo conceito de infância: a obra de Montessori se insere num amplo movimento no qual surgem uma psicologia da criança e uma educação que respeita o desenvolvimento infantil. In: *Coleção memória da pedagogia*. São Paulo: Segmento-Duetto; Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. v. 3, p. 48-53.
- ARCOVERDE, Denise. ONGs, Redes e movimentos sociais em aleitamento materno. In: CARVALHO, Marcus Renato; TAMEZ, Raquel. *Amamentação: bases científicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 302-314.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BALASKAS, Janet. *Parto ativo*. São Paulo: Ground, 2008.

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: _____ (orgs.). *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 21-44.

BATESON, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1991.

BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. *Balinese character: a photographic analysis*. Nova York: The New York Academy of Sciences, 1942.

BOWLBY, John. *Apego e perda: apego*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1.

BOWLBY, John. *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BRASIL. *Decreto nº 8.552*, de novembro de 2015. Regulamenta a Lei nº 11.265, de 3 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a comercialização de alimentos para lactentes e crianças de primeira infância e de produtos de puericultura correlatos. Brasília: DOU, 2015b, Seção 1, p. 5.

BRASIL. *Lei nº 11.265*, de 3 de janeiro de 2006. Regulamenta a comercialização de alimentos para lactentes e crianças de primeira infância e produtos de puericultura correlatos. Brasília: DOU, 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Saúde Suplementar. *O modelo de atenção obstétrica no setor de Saúde Suplementar no Brasil: cenários e perspectivas*. Rio de Janeiro: ANS, 2008. Disponível em: <http://artemis.org.br/wp-content/uploads/2013/11/modelo_atencao_obstetrica.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Resolução RDC nº 221*, de 5 de agosto de 2002. Regulamento técnico sobre chupetas, bicos, mamadeiras e protetores de mamilo. Brasília: DOU, 2002a. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Resolução RDC nº 222*, de 5 de agosto de 2002. Regulamento técnico para promoção comercial dos alimentos para lactentes e crianças de primeira infância. Brasília: DOU, 2002b. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.051*, de 8 de novembro de 2001. Novos critérios da Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos para lactentes e crianças de primeira infância, bicos, chupetas e mamadeiras. Brasília: DOU, 2001. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. *Iniciativa Hospital Amigo da Criança*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Atenção humanizada ao recém-nascido de baixo peso: Método Canguru*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. *Rede Amamenta Brasil: os primeiros passos (2007-2010)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Atenção humanizada ao recém-nascido de baixo peso: Método Canguru: caderno do tutor*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. *II Pesquisa de Prevalência de Aleitamento Materno nas Capitais Brasileiras e Distrito Federal*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Estratégia Nacional para Promoção do Aleitamento Materno e Alimentação Complementar Saudável no Sistema Único de Saúde: manual de implementação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2015c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. *Programa humanização do parto: Humanização do pré-natal e do nascimento*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Semana Mundial da Amamentação*. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/514-sas-raiz/dapes/saude-da-crianca-e-aleitamento-materno/l2-saude-da-crianca-e-aleitamento-materno/10378-primeira-infancia>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015a. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv4889.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

CADAVID, Juan José Botero. Introducción: esbozo del pensamiento de Wittgenstein. In: _____. *El pensamiento de L. Wittgenstein*. Bogotá: Editorial Unibiblos, 2001. p. 11-34.

CAMPBELL, Colin. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CAMPBELL, Colin. A orientalização do Ocidente: reflexões sobre uma nova teodicéia para um novo milênio. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 5-22, 1997.

CARNEIRO, Rosamaria Giatti. *Cenas de parto e políticas do corpo: uma etnografia de práticas femininas de parto humanizado*. 2011. 325 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CAROZZI, María Julia. Definiciones de la New Age desde las ciencias sociales. *Boletín de lecturas sociales y económicas*, v. 2, n. 5, p. 19-24. Disponível em: <<http://200.16.86.50/digital/33/revistas/blse/carozzi1-1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CAROZZI, María Julia. Introdução. In: _____ (org.). *A Nova Era no Mercosul*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 8-26.

CARSTEN, Janet. A matéria do parentesco. *R@u – Revista de Antropologia da UFSCar*, São Carlos, v.6, n.2, p.103-118. 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. 2001. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Natureza e imaginação: o deus da ecologia no horizonte moral do ambientalismo. *Ambiente e Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 103-120, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

CARVALHO, Marcus Renato; PROCHNIK, Martha. *Método mãe-canguru de atenção ao prematuro*. Rio de Janeiro: BNDES, 2001.

CASTAÑEDA, Marcelo. Ambientalização e politização do consumo nas práticas de compra de orgânicos. *Cad. CRH*, Salvador, v. 25, n. 64, p. 147-160, 2012.

CASTRO, Celso (org.) *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CAVELL, Stanley. *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*. Nova York: Oxford University Press, 1999.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: _____. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2008.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 13, 2001.

D'ANDREA, Anthony Albert Fischer. *O self perfeito e a Nova Era: individualismo e reflexividade em religiosidade pós-tradicionais*. São Paulo: Loyola, 2000.

DAS, Veena. Wittgenstein y la antropología. In: ORTEGA, Francisco (org.). *Veena Das: Sujeitos del dolor, agentes de la dignidade*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008. p. 295-341.

DE LAMARE, Rinaldo. *A vida do bebê*. 27. ed. Rio de Janeiro: Bloch, [s.d.].

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Letra C. Transcrição do vídeo da série de entrevistas de 1988-89 feitas por Claire Parnet. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DESCOLA, Philippe. *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DUARTE, Luis Fernando Dias. A outra saúde: mental, psicossocial, físico-moral? In: ALVES, Paulo Cesar (org.). *Saúde e doença: um olhar antropológico*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008, p. 83-90.

DUARTE, Luis Fernando Dias. *Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

DUARTE, Luis Fernando Dias. Indivíduo e pessoa na experiência da saúde e da doença. *Ciên. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 173-83, 2003.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. A pulsão romântica e as ciências humanas no Ocidente. *RBCS*, v. 19, n. 55, p. 5-18. 2004.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. O império dos sentidos: sensibilidade, sensualidade e sexualidade na cultura ocidental moderna. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 21-30.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. O paradoxo de Bergson: diferença e holismo na antropologia do Ocidente. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 417-448, 2012.

DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus: ensayo sobre el sistema de castas*. Madrid: Aguilar, 1970.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. v. 1.

ESTIVILL, Eduard; BÉJAR, Sylvia de. *Nana, nenê: como resolver o problema de insônia do seu filho*. São Paulo: Martins Fortes, 2004.

FIGUEIRA, Sérvulo. *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FIGUEIRA, Sérvulo. O “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In:_____. *Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. p. 11-30.

FIGUEIRA, Sérvulo. *O contexto social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

FIOCRUZ. *Rede Global de Bancos de Leite Humano: a trajetória*. Disponível em: <<https://rblh.fiocruz.br/pt-br/trajetoria>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FONSECA, Claudia Lee Williams. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FORNA, Aminatta. *Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Heike. *Educação verde, crianças saudáveis: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza*. São Paulo: Cultrix, 2013.

FREIRE, Maria Marta de Luna. ‘Ser mãe é uma ciência’: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, v. 15, supl. 1, p. 153-71, 2008.

FREIRE, Maria Marta de Luna. *Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)*. 2006. 336 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde), Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Iniciativa Hospital Amigo da Criança: revista, atualizada e ampliada para o cuidado*

integrado: módulo 3: promovendo e incentivando a amamentação em um Hospital Amigo da Criança: curso de 20 horas para equipes de maternidade. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Iniciativa Hospital Amigo da Criança*: revista, atualizada e ampliada para o cuidado integrado: módulo 4: autoavaliação e monitoramento do hospital. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

GALLO, Sílvio. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 371-391.

GONZÁLEZ, Carlos. *Bésame mucho: como criar seus filhos com amor*. São Paulo: Timo, 2015.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicol. USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-36, 2009.

HADDAD, Fernando. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

HEELAS, Paul; AMARAL, Amaral. Notes on the “Nova Era”: Rio de Janeiro and Environs. *Religion*, n. 24, p. 173-180, 1994.

HEMMINGS, Ray. *Cincuenta años de libertad: las ideas de A.S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid: Alianza, 1975.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

INGOLD, Tim. That's enough about ethnography! *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, Londres, v. 4, n. 1, p. 383-395, 2014.

INGOLD, Tim. Tres en uno: cómo disolver las distinciones entre cuerpo, mente y cultura. In: SÁNCHEZ CRIADO, Tomás (org). *Tecnogénesis: la construcción de las ecologías humanas*. Madrid: AIBR, 2008. v. 2. p. 3-33.

INTERNATIONAL LACTATION CONSULTANT ASSOCIATION. *Values, vision, & mission*. Disponível em: <<http://www.ilca.org/about/values-vision-mission>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

JONES, Ricardo. *Entrevista para o jornal experimental Enfoque Vicentina*. Disponível em: <<http://orelhasdevidro.com/2015/04/21/entrevista-2/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

LA LECHE LIGUE INTERNATIONAL. *El arte femenino de amamantar*. México: Editorial Pax, 2001.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-74.

LA TAILLE, Yves de. *Jean Piaget: Série Grandes Educadores*. Produção de ATTA Mídia e Educação. São Paulo, Paulus Editora, 2002. 1 DVD, 57 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PBVNYRQP7Sk>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Summus, 1979.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015.

LAVE, Jean; PACKER, Martin. Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 40, p. 12-22, 2011.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: Universidad Autónoma de México, 2003.

LEBOYER, Frederick. *Nascer sorrindo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: _____. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 19-55.

LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LORBER, Judith. Believing is Seeing: Biology as Ideology. In: WEITZ, Rose (ed.). *The politics of women's bodies*. Nova York: Oxford University Press, 2003. p. 12-24.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de "eu". In: _____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 367-97.

MEAD, Margaret. *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1962.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MILLER, Daniel. *Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

MOL, Annemarie. Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (orgs.). *Objectos impuros: experiências em estudos sobre a ciência*. Porto: Edições Afrontamento e autores, 2007. p. 63-75.

MOL, Annemarie. *The body multiple: ontology in medical practice*. Duke University Press, 2002.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MONTESSORI, Maria. *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana, 2004.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. 16. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

ODENT, Michel. *Gênese de um homem ecológico: mudar a vida, mudar o nascimento: o instinto reencontrado*. São Paulo: Tao, 1982.

ODENT, Michel. *O camponês e a parteira: uma alternativa à industrialização da agricultura e do parto*. São Paulo: Ground, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Estratégia global para a alimentação de lactentes e crianças de primeira infância*. São Paulo: IBFAN Brasil, 2005.

ORTEGA, Francisco. Rehabitar la cotidianidad In: _____ (org.). *Veena Das: Sujeitos del dolor, agentes de la dignidade*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas: Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2008. p. 15-69.

OTTAVI, Dominique. *De Darwin a Piaget: para uma história da psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/catolicas/assets/af_aprender-em-comunidade_miolo2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PACHECO, José. *Dicionário de valores*. São Paulo: Edições SM, 2012. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/bcc8d6_049dd5b76f844fa2a3bf9fd73ccd7a88.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

PACHECO, José. *José Pacheco e a Escola da Ponte*. Nova Escola. Abril de 2004. Entrevista concedida a Cristiane Marangon. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PACHECO, Maria de Fátima Duarte de Almeida. Escola da Ponte: um projecto de vida, um projecto para o mundo. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo (org.). *Educação humanizadora e os desafios da diversidade*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 138-159.

PIAGET, Jean. L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle. In: *VIème congrès mondial de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle*. Londres: New Education Fellowship, 1933. p. 474-84.

PIRES, Flávia Ferreira. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semiárido nordestino*. 2007. 227 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, p. 133-51, 2008.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Editora UNB, 1997.

PULHEZ, Mariana Marques. *Mulheres mamíferas: práticas da maternidade ativa*. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

QUEIROZ, Tiago. *Notas de Tradução – Criação com Apego*. Disponível em: <<http://paizinhovirgula.com/uma-introducao-por-thiago-queiroz/>>. Acesso em: 24 maio 2015.

RAPLEY, Gill; MURKETT, Tracey. *El niño ya come solo: consiga que su bebé disfrute de la buena comida*. Barcelona: Omega, 2012.

REA, Marina Ferreira. Reflexões sobre a amamentação no Brasil: de como passamos a 10 meses de duração. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 1, p. S37-S45, 2003.

REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÃO PARA A SAÚDE. *Indicadores básicos para a saúde no Brasil: conceitos e aplicações*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2008. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/livroidb/2ed/indicadores.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

REDE INTERNACIONAL EM DEFESA DO DIREITO DE AMAMENTAR. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.ibfan.org.br/site/sobre-a-ibfan/quem-somos>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

REZENDE, Claudia; COELHO, Maria Claudia. *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Governo dos adultos, governo das crianças: agentes, práticas e discursos a partir da 'lei da palmada'. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 292-308, 2013.

RICKLI, Ralf. *Escola Nova, Teosofia, UNESCO e Pedagogia Waldorf: um enredo novelesco e suas possíveis lições*. Disponível em: <<http://www.tropis.org/biblioteca/escolanovaoculta.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

ROHDEN, Fabíola. Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 17, p. 101-25, 2002.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001.

ROSE, Nikolas. Administrando indivíduos empreendedores. In: _____. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 209-233.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUSSO, Jane. *O corpo contra a palavra: As terapias corporais no campo psicológico dos anos 80*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

SALEM, Tania. *O casal grávido: disposições e dilemas da parceria igualitária*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. *Toda boa mãe deve...: governamento das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais*. 2009. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHÄFER, Lothar; SCHNELLE, Thomas. Introdução: Fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwik Fleck na teoria da ciência. In: FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

SCHIEBINGER, Londa. Mamíferos, primatologia e sexologia. In: PORTER, Roy; TEINCH, Mikulas (Org.). *Conhecimento sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 219-246.

SCHIEBINGER, Londa. Skelotons in the closet: the illustrations of the female skeleton in Eighteen-Century anatomy, In: GALLAGNER, Catherine; LAQUEUR, Thomas (ed.). *The making of the modern body*. Berkeley: University of California Press, 1987. p. 42-81.

SEARS, William. *Nighttime parenting: how to get your baby and child to sleep*. Illinois: La Leche League International, 2001.

SEARS, William; SEARS, Martha; SEARS, Robert; SEARS, James. *The baby book: everything you need to know about your baby from birth to age two*. 2. ed. Nova York: Little, Brown and Company, 2003.

SIMMEL, Georg. Individual and society in the Eighteenth and Nineteenth-century views of life: an example of philosophical sociology. In: WOLF, Kurt (ed.). *The sociology of Georg Simmel*. Nova York: The Free Press, 1950, p. 58-84.

SIMMEL, Georg. *On individuality and social forms*. Chicago: Chicago University Press, 1971.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOKOL, Ellen. *Em defesa da amamentação: manual para implementar o Código Internacional de Mercadização de Substitutos do Leite Materno*. São Paulo: IBFAN, 1999.

SPOCK, Benjamim. *Meu filho, meu tesouro: como criar seus filhos com bom senso e carinho*. Rio de Janeiro: Record, 1960.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. ONGs: itinerários políticos e identitários. In: GRIMSON, Alejandro. *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 171-193.

STRATHERN, Marilyn. A pessoa como um todo e seus artefatos. In: _____. *O efeito etnográfico: e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014b. p. 487-509.

STRATHERN, Marilyn. Introduction: divides origins. In: _____. *Kinship, Law and the Unexpected: Relatives Are Always a Surprise*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 3-14.

STRATHERN, Marilyn. O conceito de sociedade é teoricamente obsoleto? In: _____. *O efeito etnográfico: e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014a. p. 231-239.

TAVARES, Fátima. O “holismo terapêutico” no âmbito do movimento Nova Era no Rio de Janeiro. In: CAROZZI, María Julia (org.). *A Nova Era no Mercosul*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 106-129.

TONIOL, Rodrigo Ferreira. *Do espírito na saúde: oferta e uso de terapias alternativas/complementares nos serviços de saúde pública no Brasil*. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TOREN, Christina. Antropologia e psicologia. *RBSC*, v. 27, n. 80, p. 21-36, 2012.

TOREN, Christina. *Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fiji*. Londres: The Athlone Press, 1990.

TORNQUIST, Carmen Susana. Armadilhas da Nova Era: natureza e maternidade no ideário da humanização do parto. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 483-492, 2002.

TORNQUIST, Carmen Susana. *Parto e poder: o movimento pela humanização do parto no Brasil*. 2004. 376 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TROUILLOT, Michel-Rolph. Adieu, cultura: surge un nuevo deber. In: _____. *Transformaciones globales: la antropología en el mundo moderno*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca, Universidad del los Andes, 2011. p. 175-209.

TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VIANNA, Anna Catarina Morawska. *Os enleios da tarrafa: etnografia de uma parceria transnacional entre ONGs através de emaranhados institucionais de combate à pobreza*. 2010. 398 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VICTORA, Ceres Gomes. Os limites do corpo sexual: um estudo sobre experiências corporais de mulheres inglesas. *Cadernos do NUPACS 2*, Porto Alegre: Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VILAÇA, Aparecida. Chronically unstable bodies: reflections on Amazonian corporalities. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 11, n. 3, p. 445-464, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. O conceito de sociedade em antropologia. In: _____. *A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 295-316.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero; ed. UFRJ, 1987. p. 31-41.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; BENZAQUEN DE ARAÚJO, Ricardo. Romeu e Julieta e a origem do Estado. In: VELHO, Gilberto (org.). *Arte e sociedade: ensaios de sociologia a arte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977, p. 130-169.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1995.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

WEBER, Florence. *Trabalho fora do trabalho: uma etnografia das percepções*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

WELLSTART. *About Wellstart International*. Disponível em: <<http://www.wellstart.org/about.html>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ZEN, Eloísa Troian. *Princípios do aconselhamento aplicados ao assistir em amamentação na perspectiva dos profissionais de saúde*. 2001. 135 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2001.