

# As manifestações institucionais e cotidianas do *habitus*\*

Aaron V. Cicourel

Tradução de Sergio Miceli

Entendo o termo *habitus* como uma tentativa acadêmica radical com o objetivo de conceituar processos pelos quais bebês e crianças adquirem capacidades – perceptivas, motoras, conceituais e verbais – que as identificam como integrantes competentes, “nativos” ou não, de um grupo ou de uma comunidade. Tal processo deslança com o nascimento e, ressalto adiante, dura até a morte. Caso se pretenda abordar com seriedade o tema do “inconsciente acadêmico”, talvez se deva formular a seguinte questão: de que maneira a perspectiva acadêmica sobre o modo de socializar crianças em grupos ou em comunidades difere daquela mobilizada pelas pessoas comuns e sobretudo por aqueles que possuem uma descendência? Até que ponto essas perspectivas se mostram comparáveis ou, ao contrário, divergentes?

Para Pierre Bourdieu, o *habitus* remete a um ambiente material de tipo particular, o qual consiste em “sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a operar como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 1977, p. 72)<sup>1</sup>. O *habitus* manifesta-se como um sistema auto-regulador de princípios implícitos e explícitos, globalmente qualificados como princípios geradores, os quais incluem, segundo Bourdieu, dois tipos de relações (cf. Bourdieu e Passeron, 1977, p. 78): (1) a idéia de uma estrutura objetiva que define as condições sociais particulares que produzem as práticas engendradas pelo *habitus*, e (2) as condições que parecem representar um estado particular do *habitus* (cf. Cicourel, 1993b, p. 90)<sup>2</sup>.

\*Este texto foi originalmente apresentado no colóquio “Les systèmes d’enseignements et les catégories nationales de pensée”, realizado nos dias 10 a 12 de março de 2005 no Château de Coppet, em Genebra, Suíça. Os textos do colóquio foram reunidos no livro *Linconscient académique*, Éditions Seismo, 2006.

1. A versão em inglês citada pelo autor é “*systems of durable, transposable dispositions that are called ‘structured structures’ or layers*”. Quis reproduzir aqui as palavras de Bourdieu (2000, p. 256).

2. Esta definição, à primeira vista tão desnor-teante, acaba se esclarecendo quando se evoca a dimensão “externalista” do conceito de *habitus*, tal como utilizado aqui. As duas partes da definição aqui proposta remetem a práticas. Na primeira parte, o autor interroga acerca da noção de “princípios geradores” de nível superior (normas implícitas ou explícitas, valores, regras) que subentenderiam o comportamento dos agentes envolvidos nessas práticas. De outro lado, a segunda parte insiste nas condições locais emergentes associadas a um estado particular do *habitus*. Na seqüência deste capítulo, o leitor deve reter essa acepção do termo *habitus* toda vez que o termo for utilizado (à guisa de precaução, o termo está grafado em itálico sempre que utilizado em seu sentido “externalista”).

3. O termo inglês é *life-form*, por vezes traduzido pela expressão “mundo vivido”. Preferimos aqui a tradução em geral adotada na tradição de Schütz.

A trajetória de vida inicial dos bebês e das crianças pode ser vista como uma espécie de “instituição total” (Goffman, 1961) chamada “casa” ou “domicílio”. Mais tarde, essa trajetória de vida se encerra, por vezes do mesmo modo, no interior de instituições burocráticas denominadas “retiros de aposentados”, “casas de repouso” ou “hospital”. A noção de instituição total, encarada na perspectiva de uma criança ou de uma pessoa idosa, significa que tanto a residência como a casa de repouso constituem um ambiente altamente constrangedor. Ele é muitas vezes percebido como uma forma de imposição arbitrária, eventualmente compreensiva, mas não negociável, de uma autoridade sobre o mundo da vida<sup>3</sup> de um indivíduo. Os recém-nascidos, os bebês, as crianças, os adultos idosos frágeis e os mentalmente debilitados são concebidos como se necessitassem de cuidados constantes; seu comportamento, seu vestuário, sua alimentação, seus medicamentos, tudo é concebido como requerendo um acompanhamento, um controle e uma intervenção constantes.

A concepção da prisão como uma espécie de *habitus* constitui, entretanto, uma exceção, pois o controle social tende a ser encarado nesse caso como uma punição necessária, a despeito do fato de o intento de reabilitação ser raramente levado a cabo.

Apesar de existir um acordo tácito sobre o que deve ser incluído na categoria das instituições totais, quase sempre faltam dados sistemáticos sobre as condições de vida aí prevalentes. As condições de vida no interior de um *habitus* determinado podem decerto diferir, assim como os conhecimentos por vezes limitados que uma dada comunidade detém sobre si se apóiam em fontes ficcionais, ou ao menos destinadas ao grande público. Eis por que um dos objetivos deste artigo é identificar certas propriedades gerais que, embora associadas à noção de *habitus*, não devem ser tomadas como evidentes.

No interior de um domicílio ou de um ambiente institucional como um orfanato, o estudo do número, do comportamento e dos encargos atribuídos aos diversos responsáveis representa sempre um desafio empírico. Quando se passa do estudo de um domicílio ao de um ambiente escolar, o conceito de “instituição total” deixa de ser apropriado, e esse termo torna-se ainda mais obsoleto quando os indivíduos alcançam níveis superiores de educação, ou então quando, em seguida, a maior parte deles tem acesso ao mercado de trabalho.

A socialização precoce no interior das famílias é difícil de estudar. Como um número crescente de pais apela a profissionais para cuidarem de seus

filhos, por conta de suas obrigações profissionais, a noção de *habitus* torna-se menos nítida em termos conceituais: o controle virtualmente total dos pais é assim delegado a outras pessoas, cujas práticas de socialização são difíceis de identificar de modo sistemático. O conceito de *habitus* parece cada vez mais próximo de um conjunto de atividades vagamente associadas e mescladas que variam entre as culturas, e mesmo no interior de uma mesma cultura, incluindo aí, de maneira sistemática, a idéia de alguma forma de vigilância do comportamento, das práticas alimentares e de higiene. Uma perspectiva intercultural obriga o analista e o leitor a relativizar o que ele considera natural, mas não evita o problema geral suscitado pela noção de “inconsciente acadêmico”.

Para adultos idosos, pode-se imaginar que exista uma socialização, meio arrevesada, para a morte; as pessoas idosas tentam preservar sua competência de adultos perante a doença, diante de um cérebro em degenerescência (demência) ou da perda de comportamentos esperados, tanto em termos cognitivos como culturais. A recusa, o humor ou a depressão que afetam sua gradual incapacidade acabam por se tornar uma maneira de viver, amiúde acompanhada por suspeitas dos que (como as crianças ou os amigos) lhes sugerem renunciar a uma parcela de sua liberdade, passando a tomar decisões em lugar deles a respeito de alimentação, finanças, cuidados médicos e até mesmo no tocante à utilização de transportes públicos e privados. As crianças em idade pré-escolar e os adultos idosos são cada vez mais confinados no que se pode designar como “instituições quase-totais”, centros de acolhimento ou *habitus* nos quais se organizam a alimentação, os exercícios físicos, as interações sociais, as simulações cognitivas, as saídas, as atividades musicais e lúdicas. Essas diferentes atividades são exercidas de modo concomitante. As crianças e os adolescentes buscam adquirir o saber, as capacidades comportamentais e os desempenhos associados ao estatuto de adulto, com a liberdade e os privilégios que em princípio lhe parecem estar associados.

Uma perspectiva comparativa e intercultural pode, em parte, esclarecer a noção de *habitus* ao registrar diferenças na maneira como os bebês e as crianças supostamente tendem a adquirir um conhecimento sobre o mundo. Tomemos o exemplo da noção comum segundo a qual alguém que “dispõe de todos os sentidos” pode ser considerado uma pessoa responsável, apta a compreender e a avaliar o pensamento dos demais adultos num ambiente prático. Parece haver a esse respeito concepções populares estruturadas de maneira similar, até mesmo de modo invariante, no âmbito de tradições culturais diversas.

A antropologia oferece uma ajuda parcial à nossa imaginação, por vezes um tanto limitada por nossa cultura, ao transcender os constrangimentos perceptivos e conceituais ligados ao nosso “inconsciente acadêmico”. As pesquisas interculturais servem para nos lembrar quanto à tendência dos universitários a considerar seus conceitos (amiúde ocidentais) como óbvios e a mobilizá-los em suas investigações como se fossem, ao menos num primeiro momento, evidentes. Poderia ser diferente? Em absoluto. Mesmo quando inventamos termos como coorte de populações, taxa de fertilidade, anáfora, teoria dos jogos, *habitus*, superego etc., começamos a nos escorar no senso comum, em intuições sobre o caráter “apropriado” ou não de um termo, antes mesmo de buscar defini-lo de modo diverso, conforme a teoria e a prática próprias a uma disciplina acadêmica. Em outras palavras, quaisquer domínios de erudição e de conhecimento estão enraizados numa visão culturalmente aceita e tácita de um mundo compartilhado que parece evidente.

Tentar colocar em suspenso o caráter evidente do mundo percebido

O universitário ou o escritor de ficção tentam com frequência “chocar” o leitor ao lhe apresentar uma perspectiva “estranha” ou exótica do mundo, buscando assim um modo de transcender o cotidiano partilhado que parece evidente. Alfred Schütz (1945; 1962) procurava transmitir essa problemática ao fazer referência à idéia de “realidades múltiplas”. Suponhamos, por exemplo, que um “estrangeiro” se depare com uma situação da vida cotidiana que não lhe pareça familiar. Schütz suscita então a seguinte questão: que tipos de mudança de pensamento são necessários para se adaptar a esse novo ambiente? Os imigrantes, assim como aqueles cujo comportamento é percebido como “estranho”, defrontam-se por vezes com esse problema. *O estrangeiro* de Albert Camus (1946) descreve a maneira pela qual uma pessoa pode ser transformada numa espécie de pária apenas por ser percebida como alguém que exprime condutas singulares ou “instáveis”.

Uma expressão típica da língua francesa – *tout ce qui va sans dire et qui va de soi* (“tudo que está na cara, que parece óbvio”) – expressa bem esse fenômeno. Como abordar o que permanece “invisível”, incorporado em nossa visão do mundo, e que, por sua natureza original, é percebido como um objeto evidente da prática e do discurso no interior de diferentes campos sociais? Nossa principal hipótese é afirmar que as ciências naturais, e em menor medida as ciências sociais, não foram capazes de escapar a essa

regra ou diretriz do “inconsciente acadêmico”. Por conseguinte, vamos começar nossa revisão com breves referências a práticas culturais diferentes no intuito de colocar em suspenso, pelo menos em parte, nossas próprias concepções não questionadas acerca das atividades cotidianas.

Alfred Schütz (1954; 1962) notava que a observação e a interpretação das informações julgadas como “dados” pertinentes a uma teoria estão sempre comprometidas pelo fato de que o analista participa de modo irremediável no curso de ação, mesmo quando utiliza, por exemplo, informações procedentes da demografia, dos recenseamentos ou das pesquisas de opinião. Tais dados “objetivos” requerem categorias pré-selecionadas e trocas de comunicação com os sujeitos da pesquisa com vistas a confirmar a “objetividade” das informações registradas e manipuladas. Schütz observava que

[...] o mundo da natureza, tal como é explorado pelos cientistas, não “significa” nada para as moléculas, os átomos e os elétrons que o compõem. Em compensação, o campo de observação do especialista em ciências sociais, a realidade social, dispõe de uma estrutura de significação e de pertinência para os seres humanos que nela vivem, agem e pensam. Por meio de uma série de artefatos de senso comum, eles pré-selecionaram e pré-interpretaram esse mundo, tendendo a experimentá-lo como sendo a realidade de sua vida cotidiana (1954, pp. 266-267; cf. 1945; 1953).

Sobre esse problema esboçado por Schütz, o leitor pode se valer do estudo bem útil de Lenoir (2004) a respeito do modo pelo qual a definição das categorias demográficas adotadas pelos ministros franceses influenciou a definição das práticas sociais.

A plataforma temática da rede ESSE<sup>4</sup> notava que o empreendimento de acumulação de conhecimentos, ao qual a ciência se consagra, somente poderia subsistir com a atividade subjacente de um sistema educativo. Por conseguinte, a educação representa um potente mecanismo institucional para a produção e a transmissão de esquemas cognitivos. Enquanto quase-*habitus*, a educação transmite e concebe como evidentes certos princípios de organização social. Por exemplo, as divisões específicas, tais como a oposição entre Letras ou Humanidades e as ciências, entre as ciências “duras” e “moles”, entre o que é “quantitativo” e “qualitativo” etc., adquirem certa autoridade. A noção de “inconsciente acadêmico” direciona nossa atenção para o fato de que os pesquisadores devem treinar sua habilidade em colo-

4. Ver *site* [www.espace.sse.org](http://www.espace.sse.org).

car em suspenso sua atitude natural perante o mundo comumente apreendido e considerado evidente (cf. Schütz, 1962; Pollner, 1987).

Perspectivas sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças

As pesquisas sobre as teorias populares do espírito ressaltam a importância das práticas educativas (mediadas pelas pessoas que tomam conta das crianças, adultos ou jovens) na atribuição e na avaliação da aquisição pela criança de habilidades cognitivas e socioculturais, tais como a utilização da linguagem, a manifestação das emoções, as competências ligadas à resolução de problemas ou ainda as práticas interativas.

Segundo certos psicólogos do desenvolvimento (cf. Gopnik, 1993; Gopnik e Meltzoff, 1997), a perspectiva científica remete à aquisição de uma teoria do espírito, ou seja, à capacidade da criança de reconhecer outrem e atribuir aptidões mentais às pessoas com as quais interage. Certos elementos característicos dessa capacidade seriam detectáveis desde a idade de três anos. Noções como as de reciprocidade de perspectivas (cf. Schütz) e de assunção de papel (cf. Mead, 1934) são vistas como aptidões essenciais que permitem à criança atribuir perspectivas a outrem. Certas capacidades cognitivas, como a recorrência, a possibilidade de se colocar no lugar de outrem etc., constituem, aos olhos de Premack (2004), condições necessárias à resolução de problemas com que se defrontam as crianças.

A literatura psicológica descreve sobretudo pesquisas levadas a cabo em laboratório sobre as manifestações cognitivas e emocionais dos bebês e das crianças. Todavia, tais manifestações apóiam-se de maneira inevitável em artefatos culturalmente produzidos, bem como em expectativas e regularidades comportamentais e sociais, tanto implícitas como explícitas. Saberes e atividades socioculturais são sugeridos, sem que haja nenhuma menção explícita ao *habitus* (com exceção das pesquisas de Tomasello já mencionadas).

Desde cedo, por volta dos nove meses, o bebê parece revelar certas habilidades motoras, perceptivas e lingüísticas. Os que cuidam dos bebês dispõem inclusive de noções de senso comum para designar tais capacidades. As habilidades ancoradas biologicamente – visuais, auditivas, motoras, verbais ou até kinestésicas – formam-se e passam por uma espécie de formatação no interior de ambientes culturais emergentes e por meio de práticas adquiridas progressivamente após o nascimento. Por conseguinte, mecanismos ancorados no cérebro parecem afetar e ser afetados por práticas e artefatos socioculturais (cf. Greenough *et al.*, 1987). Pode-se então dizer que a noção

de *habitus* provém de um sistema cerebral que só pode emergir em interação constante com mecanismos e capacidades cognitivas encaixadas em práticas e modelos mentais socioculturais compartilhados.

Exemplos de *habitus* em bebês e crianças

Originário nas ciências cognitivas, o ponto de vista sobre o *habitus* proposto por Tomasello (1999, p. 79) sugere uma fundamentação empírica desse termo e descreve o conceito como um nicho cultural elementar no interior do qual ocorre o desenvolvimento. Segundo esse autor (cf. *Idem*, p. 81), já por volta dos nove meses o bebê está pronto a participar de seu mundo cultural de modo profundamente novo. Por exemplo, a compreensão pela criança de que os outros são agentes intencionais é o que permitiria a ocorrência de uma aprendizagem cultural (imitação), sobretudo ao mimetizar o uso que os adultos fazem dos objetos (utensílios e artefatos). Os adultos também podem demonstrar um comportamento de modo explícito e, assim, estimular o interesse e o desejo de emulação por parte da criança.

Tomasello (cf. *Idem*, p. 10) enxerga no desenvolvimento acelerado das capacidades cognitivas humanas o resultado direto da necessidade que se impõe, tanto às crianças como aos adultos, de sobreviver em diversos ambientes, da melhoria constante de suas capacidades cognitivas ao facilitar a aquisição e a transmissão de conhecimentos, antigos e novos. O desenvolvimento cognitivo favorece tipos particulares de aprendizagem cultural, inclusive a criação de quadros de referência comuns, a invenção e a utilização de artefatos, de tradições comportamentais cumulativas e de colaboração na resolução de problemas.

As abordagens cognitivas baseadas em experimentos de laboratório fazem amiúde afirmações apoiadas nas mesmas crenças socioculturais que costumam ser retomadas sem nenhum questionamento pelas pesquisas de campo. Com a intenção de identificar os pressupostos mobilizados pelos experimentalistas, é preciso estudar a maneira pela qual a linguagem descritiva, característica do trabalho em laboratório, suprime e comprime as reações e as estimativas culturalmente orientadas dos sujeitos que se vêem confrontados às condições experimentais.

Outra maneira de conceber a noção de *habitus* (também presente em Cicourel, 2004) evoca a discussão feita por Karmiloff-Smith (1992, pp. 15-21) a respeito das habilidades humanas de representação metacognitivas. Tais saberes são indispensáveis para representar mentalmente (e produzir)



diferentes formas de organização social. É o caso sobretudo da capacidade de exprimir, verbal ou gestualmente, atividades históricas de representação, metacognitivas, internas ou externas, específicas da espécie humana, tais como os relatos orais ou escritos, ou as “estórias”. Assim, as habilidades de representação metacognitivas propiciam aos especialistas das ciências sociais designar o *habitus* como um mundo da vida que perdura e no interior do qual os humanos aprendem a utilizar re-descrições de representação como recursos informativos. A capacidade essencial dos adultos e das crianças de re-descrever suas experiências, tanto em termos verbais como por meio de atividades motoras, é portanto algo único dos humanos.

Tomasello (cf. *Idem*, p. 10) observa que certos processos históricos e ontogenéticos eram exigidos pela adaptação humana, embora as formas particulares de cognição social daí resultantes não fossem determinadas por essas adaptações biológicas especializadas. Logo, a noção de *habitus* designa, de modo geral, produtos e processos cognitivos e, de outro lado, sua evolução cultural histórica, interdependente e simultânea.

Apoiando-se, entre outros, nos trabalhos de Annette Karmiloff-Smith (1992) e de Lev Vygotsky (1978), Tomasello levanta a hipótese de que existem certas qualidades próprias da espécie que associamos à cognição humana e aos mundos vividos, ou *habitus*. Por exemplo:

- A capacidade de “identificar” os outros como seres intencionais dotados de estados mentais.
- A aquisição de novas formas de aprendizagem cultural, de desenvolvimento social e de artefatos cognitivos como acumulação de tradições comportamentais modificáveis no curso da história.
- A capacidade das crianças humanas de crescer beneficiando-se do saber (artefatos e tradições) e das habilidades de seu grupo social.
- As experiências de socialização, que incluem a aquisição de representações cognitivas sob a forma de símbolos lingüísticos (bem como de analogias e metáforas elaboradas a partir desses símbolos).
- A capacidade de internalizar certos tipos de interação social, de habilidades discursivas e de indispensáveis mecanismos metacognitivos, tais como as re-descrições de representação.

Esse apanhado sucinto proposto por Tomasello está baseado em primeiro lugar em pesquisas feitas em laboratório com bebês e crianças; ele não lida, pois, com formas interculturais de aprendizagem e de desenvol-



vimento social. Para seguir o rasto das experiências contemporâneas de socialização, seria preciso um trabalho de campo considerável, capaz de incluir, sem ficar reduzido a tanto, as experiências fundadas em lembranças dos pais ou das pessoas que teriam cuidado das crianças. O desenvolvimento humano não foi objeto de observação em períodos temporais prolongados, ao contrário do que fizeram as pesquisas em ecologia comportamental levadas a cabo em biologia com animais não humanos (cf. Krebs e Davies, 1993).

A emergência do poder simbólico na infância: algumas provas disponíveis

Os mecanismos neurofisiológicos fundamentais, responsáveis pelas contrações específicas dos músculos faciais, estão presentes desde o nascimento (cf. Ekman e Friesen, 1978, e sua utilização do Sistema de Codificação da Ação Facial, ou SCAF). Os recém-nascidos utilizariam o rosto em vez de vocalizações de grande envergadura (exceto para chorar) no intuito de exprimir afetos ou emoções. Nas situações da vida cotidiana, os juízos dos adultos sobre os aspectos atinentes ao desenvolvimento das expressões faciais e emocionais inscrevem-se no interior de ambientes socioculturais localmente organizados, isto é, naquilo que chamamos um *habitus*. Os adultos avaliam as expressões dos bebês e das crianças para fazer inferências acerca de seu desenvolvimento “normal” ou de seus “atrasos”. Os juízos dos adultos, inclusive os emitidos pelos profissionais da infância, pressupõem que os afetos “culturalmente apropriados”, compreendidos de maneira tácita, são essenciais para estimar a adaptação da criança ao *habitus* local, inclusive a capacidade da criança de se exprimir e de se afirmar em relação aos que dela se ocupam, bem como diante de outras pessoas. A capacidade da criança de se exprimir e de se afirmar pode ser vista como essencial para exibir o que foi chamado de “poder simbólico”.

Uma revisão interessante da literatura proposta por Bloom (2000) observa que as crianças não poderiam aprender a significação das palavras caso não possuíssem certas capacidades mentais não-lingüísticas, a começar pela capacidade de atribuir a outrem todo tipo de estados mentais a fim de tornar inteligível o mundo externo. De modo geral, é a “riqueza da vida mental” dos humanos que torna fluida e incessante a aprendizagem das palavras durante a infância. Essa idéia de uma “vida mental rica” só pode emergir nos ambientes físicos e socioculturais que associamos à noção de *habitus*.

Um modo mais amplo de caracterizar as noções de *habitus* e de poder simbólico seria focalizar o discurso das pessoas que cuidam da criança. Bloom (cf. *Idem*, p. 8) refere-se às pesquisas de Schieffelin (1986, pp. 531-532) sobre “o contexto cultural das crianças que adquirem o Kaluli [...] no interior de um rico ambiente lingüístico, cercado de adultos e de crianças maiores que falam umas com as outras, fazendo até mesmo observações a respeito dos próprios bebês [...]”. Em seguida, Bloom nota que “os adultos Kaluli ensinam explicitamente às crianças a linguagem assertiva (incomodar, humilhar, cobrar), juntando à fórmula lingüística apropriada a palavra *elema* – um imperativo cujo sentido é ‘Diga assim’”. O ambiente comunicativo no qual a criança é socializada, o *habitus*, inclui, portanto, tentativas explícitas tendentes a encorajar, pela formulação de frases *ad hoc*, a aprendizagem de enunciados culturalmente apropriados.

Essas observações de Bloom deixam entrever a maneira pela qual podemos tornar empiricamente válido o conceito de *habitus* ao estudar as práticas de socialização nacionais e interculturais no âmbito das famílias e das escolas. A descrição de Bloom das pesquisas de Schieffelin sobre as práticas de socialização dos Kaluli também recorre ao conceito de poder simbólico. Por exemplo, a descrição proposta por Schieffelin (1990) das implicâncias, humilhações e cobranças esboça a maneira como as mães Kaluli da Papuásia (Nova Guiné) socializam bebês e crianças, por meio de relações de desempenho que refletem diferentes aspectos da noção de poder simbólico. O discurso e os movimentos físicos cotidianos são vistos como maneiras de transmitir o sentido do poder simbólico ao ensejo de interações sociais entre crianças pequenas e integrantes de sua família. Para Schieffelin, as trocas verbais dos Kaluli permitem aos adultos operar como intermediários na transmissão de elementos muito importantes, como os sentimentos, a afeição, a autoridade, a autonomia e a interdependência, uma série de elementos na qual está implicado o poder simbólico.

Schieffelin observa que as mães Kaluli se valem de estratégias interativas, como por exemplo afirmar algo ou apelar a alguém, no intuito de criar relações ou vínculos sociais entre irmãos e irmãs, em especial entre as irmãs mais velhas e os irmãos menores. Tais relações exprimem as normas de polidez e de poder que se encontram também nos componentes elementares da vida adulta entre os Kaluli, componentes da mesma forma expressos nos cantos, na poesia e nos mitos. Um objetivo cultural importante dos Kaluli é socializar os irmãos mais jovens para que eles possam apelar às irmãs maiores a fim de obter comida, serviços e atenção. Portanto, a noção

de “poder simbólico” fica esclarecida quando se observa que os Kaluli parecem exercer um controle vigoroso sobre os outros ao praticarem uma regulação sobre as relações sociais de ajuda e de compartilhamento.

As interações familiares em Buenos Aires e na Cidade do México

Em artigo recente (cf. Cicourel, 2004) dedicado ao conceito de *habitus* de Bourdieu, apresentei trechos de discurso a partir de um trabalho já publicado (cf. Cicourel, 1978), efetuado no âmbito de uma cultura diferente com o desígnio de esclarecer certos aspectos empíricos das noções de *habitus* e de poder simbólico. Tratava-se de uma família mono-parental que vivia num subúrbio muito pobre de Buenos Aires e de uma família de classe média que habitava a Cidade do México (para detalhes, ver as referências mencionadas). Havia, é claro, outras famílias na amostra.

Logo surgia uma questão delicada: como o leitor pode avaliar a autenticidade de uma descrição das atividades que o pesquisador atribui à noção de *habitus*? O que deve ser considerado como evidente nesse processo com o intuito de transmitir ao leitor um material “convicente”, que foi objeto de uma re-descrição? Aliás, convém ressaltar que todo dado é “re-descritivo”, porque somos obrigados a nos socorrer de um vocabulário descritivo comum mesmo quando se efetua a análise de fitas de vídeo ou de áudio.

*De que maneira o pesquisador tem acesso ao habitus?* Tive a oportunidade de estabelecer uma relação com diversas famílias pobres graças aos esforços dos assistentes sociais encontrados por intermédio de meu amigo Eliseo Veron e de amigos da Universidade de Buenos Aires. Também entramos em contato com as famílias das classes médias e altas por meio de colegas. As relações com essas famílias foram por vezes duráveis, mas tenho dificuldade em dizer como eu era percebido pelos que estava estudando. A confiança provisória que me era concedida estava baseada na relação que eles mesmos mantinham com os assistentes sociais ou com meus colegas, e ainda pelo fato de que tinham sido prevenidos de que eu era professor numa universidade norte-americana.

Na discussão que será objeto de nossa atenção, a dependência da observação e dos materiais discursivos em relação ao quadro empírico real onde foram coligidos constitui ao mesmo tempo uma vantagem e um problema potencial. O problema decorre do fato de que talvez se evoque um material discursivo que inclui apenas marginalmente a observação sistemática da situação, antes, durante e após o registro das conversas. Na pesquisa de campo

realizada em Buenos Aires e na Cidade do México, eu considerava delicado ficar muito tempo junto dos pais quando falavam com os filhos. Por esse motivo, deixava por vezes um gravador num lugar discreto (mas sempre visível para a pessoa responsável pelas crianças) e esperava nos arredores, enquanto a família interagia. Retomarei adiante esse problema.

*Ligar o habitus às práticas.* Minhas publicações anteriores descreviam as práticas familiares valendo-se do exemplo da mãe que tentava obter informações junto ao filho (de cinco anos e meio) a respeito de seu dia na escola. Já havia observado interrogatórios desse tipo em inúmeros outros casos e havia presumido serem eles similares à maneira como os pais pertencentes às culturas de perfil ocidental interrogam seus filhos quando retornam do colégio. Em textos anteriores (cf. Cicourel, 1978; 2004), apresentei alguns materiais descritivos que considerava evidentes. Ainda que tenha visitado cada uma das famílias em diversas ocasiões, o volume e a qualidade das observações etnográficas continuavam tênues, pois dispunha de escassas observações sistemáticas detalhadas acerca das atividades cotidianas da família fora de casa. Havia realizado visitas curtas a cada uma das vizinhanças, estivera na escola das crianças e havia falado com o assistente social em diversas ocasiões. No caso presente, o assistente social ajudava as famílias nesse subúrbio proletário pobre de Buenos Aires, chamado Avellaneda. Um assistente de pesquisa da Universidade de Buenos Aires visitava todo mês cada família para efetuar o registro de uma interação.

As observações e as trocas discursivas tinham lugar num pequeno apartamento de dois cômodos, domicílio precário no qual a mãe, a filha e o filho dormiam e faziam as refeições. Se existia um pai, ele jamais foi visto durante os meses em que o estudo foi realizado. A cozinha e o pequeno banheiro faziam parte de um espaço separado e compartilhado com outras famílias. Havia água corrente na cozinha. Nos dois quartos, onde a mãe e as crianças passavam a maior parte do tempo, havia um aquecedor a gás e uma ventilação precária. O cheiro de gás era perceptível. Os fatos publicados nesses textos sobre o incidente (cf. Cicourel 1978; 2004) foram relatados após as crianças terem voltado da escola e a mãe do trabalho. A discussão a seguir pretende esclarecer o que antes eu havia considerado evidente (era minha confiança no inconsciente).

Os comentários iniciais da mãe mesclavam certo verniz de polidez amável (decerto devido à presença do gravador) com pedidos à criança que soavam por vezes como ordens. Eu presumia que essa polidez inicial resultava de sua frustração em tentar obter informações junto ao filho

que pudessem ajudar o pesquisador. De meu ponto de vista, o filho não se mostrava cooperativo e chorava o tempo todo durante o período de gravação. Em termos familiares, poder-se-ia dizer que ele tinha um semblante um tanto “teimoso”, mas o monólogo perseverante da mãe poderia levar a crer que a criança era capaz de dar provas de competências comunicativas “normais”, e posso confirmar essa capacidade com base nas gravações efetuadas em outras ocasiões.

Nesse tipo de pesquisa de campo, o pesquisador se vê quase sempre confrontado com a dificuldade de obter permissão de registrar interações sociais, no intuito de estimar posteriormente a pertinência dos discursos aí proferidos; de fato, muito pouca coisa foi escrita sobre os problemas cotidianos enfrentados por esse tipo de pesquisa, mormente quando os dados se limitam a registros sonoros. Por exemplo, como situar o equipamento de gravação de tal modo que permaneça discreto e não atrapalhe os que estão sendo observados? Assim, mesmo quando as pessoas tentam “gerenciar” aquilo que estão dispostas a revelar ao pesquisador, as tentativas de controlar comportamentos sempre mostram aspectos do que designamos como *habitus*. Sustento ser impossível para os seres humanos (a não ser talvez num palco) modificar, em períodos de tempo prolongados, suas atividades rotineiras com a intenção de enganar o observador.

Lembremos que a criança se recusava a falar. Algumas informações sobre o contexto ajudam a esclarecer tal recusa. Aparentemente, ela havia visto o pesquisador colocar o equipamento (contendo o gravador) no alto de um armário grande. A observação desse movimento pode tê-la assustado porque, graças ao gravador, ouviu-se a mãe dizer à criança (tão logo o pesquisador se ausentou), “isso não vai te fazer nada...” e “será que você tem medo? Isso não vai te fazer nada, nada mesmo”. Se a criança de fato se assustou com o equipamento, também a mãe foi incapaz de controlá-la e, portanto, tornou-se impossível para ela criar um ambiente familiar ideal tendo em vista a presença do pesquisador. A criança continuava a chorar, mas suas observações hesitantes sugerem outra razão para o choro persistente que a agitava naquele dia: um colega de turma a havia esmurrado e isso pode ter contribuído para seu comportamento. Em seguida, a irmã confirmou que um colega da escola havia batido no irmão.

O gravador do pesquisador não desempenhou afinal um papel tão importante como havíamos pensado de início. A criança parecia infeliz na escola e a irmã forneceu detalhes sobre o incidente. A mãe, no entanto, demonstrava querer que o filho exibisse competências comunicativas “nor-

mais”, decerto pensando no interesse do pesquisador. Não obstante, ela revelava um comportamento que costumamos associar à noção de *habitus*.

A despeito das intenções da mãe, esse episódio sugere uma prática cultural que ilustra o que pode ser chamado de poder simbólico; a demanda de informações por parte da mãe em relação ao filho estava emoldurada por um pleito insistente e emocional (como vimos no caso dos Kaluli). A troca, por sua vez, poderia também refletir a capacidade do filho de exercer seu poder simbólico: “resistir” aos pleitos e às ordens da mãe. Todavia, da mesma forma era possível que o incidente na escola fosse suficientemente incômodo para que a criança quisesse apenas ser reconfortada pela mãe em lugar de lhe relatar o que havia ocorrido naquele dia. Diferentes explicações podem ser aventadas, mas carecemos dos detalhes etnográficos consistentes e convincentes para lhes dar algum fundamento. Em minha análise inicial, posteriormente retomada, não havia posto em questão, de modo adequado, as circunstâncias ligadas à coleta do material discursivo porque assumira que meus dados eram evidentes.

Contudo, a filha (de oito anos e meio) estava impaciente para dizer à mãe o que acontecera na escola. A irmã parecia agir como mãe substitutiva: passava a maior parte do dia com o irmão. Seu comportamento assemelhava-se às práticas de socialização que relacionamos com a noção de *habitus*, as mesmas descritas por Schiefflin no caso dos Kaluli: a irmã cuida sempre do irmão menor, e também o faz quando a mãe está trabalhando na fábrica.

Qual a idéia geral subjacente ao reexame das análises desses fragmentos de dados provenientes da pesquisa em Buenos Aires? As fontes documentais abstratas derivadas do conceito de *habitus* raramente são detalhadas o suficiente para esclarecer os tipos de práticas de socialização que, na maioria das vezes, são apenas parcialmente observáveis. Os materiais discursivos parecem fornecer indicadores válidos ao pesquisador, os quais lhe permitem fazer inferências sobre as atividades da vida cotidiana. Todavia, enquanto não pudermos oferecer descrições etnográficas detalhadas e amostragens de comportamentos vinculados a sujeitos variados, em épocas e campos de atividade diferentes, devemos considerar evidentes os inúmeros detalhes sobre os quais se apóiam nossas afirmações.

#### Interação familiar na Cidade do México

Nas minhas publicações precedentes (cf. Cicourel 1978; 2004), também apresentei materiais provenientes de uma família de classe média (o

pai trabalhava como técnico na companhia nacional de telefones). A metodologia era similar, já que eu podia ter acesso a famílias de diferentes níveis socioeconômicos por intermédio de colegas e amigos da Universidade Nacional (Unam), na Cidade do México, instituição na qual eu havia lecionado. Uma doutoranda em psicologia da infância, que se tornara minha assistente de pesquisa, informou que seu pai (um médico) era diretor de um imenso conjunto de moradias populares na região sul da Cidade do México, não muito longe da Universidade. Foi ele quem facilitou o contato com essas famílias, selecionadas por acaso, em função do aluguel pago por cada uma delas.

Além de passar algum tempo com cada uma das famílias nos apartamentos, também observei e fiz gravações na creche e no jardim-de-infância do conjunto. Em várias famílias de baixa renda, os dois pais trabalhavam e tinham a possibilidade de deixar seus filhos de alguns meses sob a guarda da creche. Os bebês e as crianças entravam na creche ou no jardim-de-infância pela manhã e eram apanhados no final da tarde. Durante a semana, algumas crianças passavam mais tempo com os educadores do condomínio do que com os pais.

A família aqui estudada vivia num apartamento “confortável” e empregava uma mulher indígena proveniente do sul do país. As trocas (que não serão tratadas aqui em detalhes) ilustram outra tentativa da mãe de manter um diálogo “normal” com o filho em benefício do pesquisador. Nossa atenção centrar-se-á aqui na mãe e no filho de quatro anos. Uma irmã menor também estava presente (de dez meses), além de um irmão mais velho (de dez anos).

Os episódios gravados refletem mais uma vez as atividades que costumamos associar à noção de *habitus*. No caso da família aqui descrita, formulamos a hipótese de que o filho de quatro anos era capaz de exercer (como no caso da criança de Buenos Aires) uma forma de poder simbólico: ele não aceitava a definição maternal da situação, a saber, sua insistência para que comesse o almoço.

Num primeiro momento, a mãe falava com voz macia e controlada, enquanto acomodava o filho à mesa, dizendo-lhe “você vai comer” e frisando que ela mesma ia servi-lo. Depois de a criança ter reiteradamente se recusado a comer, parecia se produzir uma mudança imediata na entonação de voz da mãe. Na medida em que o diálogo se desenvolvia, aumentava a sensação de que a voz da mãe se tornava mais forte e irritada enquanto nomeava os alimentos que desejava que o filho comesse. O filho recusava-



se a cooperar (“não, não quero comer arroz”). Depois, com uma voz que me parecia vibrante de raiva, ela forçou: “Então, o que você quer?”. A resposta da criança assemelhava-se a um “não” queixoso. Lembrem-se que antes (cf. Cicourel, 1978; 2004) eu não havia atribuído um caráter problemático às reações da mãe em minha avaliação: pensava então naquelas entonações da voz maternal como evidentes.

A mãe perguntou em seguida se o filho queria a mamadeira, e no ato deixou bem claro que ele não deveria tomá-la. O filho pediu então que lhe trouxesse a mamadeira. Tudo leva a crer que a natureza conflitiva da troca persistiu. A mãe mencionou ao filho mais velho a presença do gravador e lhe disse que estavam sendo gravados. Ela parecia incapaz de manter a aparência de um *habitus* “normal” diante das necessidades da pesquisa e de impor ao filho sua autoridade. A recusa persistente da criança de comer e parar de chorar pareceu irritar a mãe, o que me soou como algo próximo à noção de poder simbólico. Será que o comportamento do filho aborrecia a mãe por conta da presença do gravador ou porque ele se comportava de um modo que a irritava (ou a incomodava?), ou as duas coisas? Tenho a sensação de que todas essas condições estavam presentes.

Esse breve fragmento procedente do contato com uma família na Cidade do México revela outra vez certos elementos característicos das práticas culturais da vida cotidiana, os mesmos que associamos às condições de socialização normais e que podem estar ligadas ao conceito de *habitus*. Numa conversa com a mãe logo após a sessão referida acima, ela confirmou que o filho menor sempre criava problemas, porque queria comer apenas aquilo de que gostava. Ela também afirmou que estava contrariada (e aparentemente incomodada) porque o filho ainda bebia mamadeiras de leite aos quatro anos.

Como mencionei antes, em algumas ocasiões pude observar com atenção o encadeamento da vida cotidiana no interior da família, fazendo uma amostragem sistemática em diferentes horas, dias e semanas. Por conta do número de famílias envolvidas na pesquisa, fui obrigado de fato a me restringir a um programa menos sistemático; contentei-me com apenas um dia, no qual meu emprego do tempo permitia deixar o gravador funcionando por cerca de duas horas. Minha assistente de pesquisa, contudo, estava em condições de visitar todas as famílias a cada mês, o ano inteiro, e registrar as interações de seus membros sempre que eu me ausentava da Cidade do México.

As limitações relacionadas aos aspectos etnográficos da pesquisa devem ficar claras para o leitor. Ainda que eu pudesse morar perto do condomínio,

teria sido difícil empreender o estudo como se o lugar fosse um pequeno povoado independente. A organização estrutural do condomínio (grandes prédios com inúmeros apartamentos), da creche, do jardim-de-infância, das escolas, das áreas de lazer, dos estacionamentos e das pequenas lojas, era tão dispersa que eu não teria logrado observar com facilidade o cotidiano das famílias selecionadas. Essa ausência de um contexto de povoado era em parte compensada pela possibilidade de acesso a um espectro mais diversificado de situações e práticas associadas à noção de *habitus*. As referências à noção de *habitus* presentes na literatura não tratam da maneira pela qual se poderia captar ao mesmo tempo as diferenças ligadas à estrutura social e aquelas vinculadas ao pertencimento cultural.

Os trechos de discurso aqui apresentados não dão conta dos esforços indispensáveis e trabalhosos envolvidos no estudo das condições que associamos às noções de *habitus* e de poder simbólico. Refiro-me sobretudo às dificuldades decorrentes da necessidade de obter permissões para visitar, observar e gravar interações familiares cotidianas, aqui associadas às noções de *habitus* e poder simbólico. Não obstante, os fragmentos discursivos apresentados deveriam fornecer aos leitores alguns detalhes sobre as práticas culturais que não estão contidas na noção sugestiva de “nicho cultural” proposta por Tomasello.

#### A noção de *habitus* como instituição quase-total e a ecologia dos mundos da vida frouxamente associados a eles

Ao longo da discussão precedente, mencionei a noção de “instituição total” como algo evidente. Nem a noção de *habitus* nem a de instituição total possuem características estruturais e morfológicas evidentes. O que parece claro, ao menos num primeiro momento, na discussão da instituição total proposta por Goffman (1961), é o aparente controle total e permanente sobre a vida dos indivíduos, que chega a ponto de incluir a capacidade de ingerir alimentos e eliminar os detritos corporais. No caso das crianças, o monitoramento de tais atividades deve forçosamente ser efetuado por razões de sobrevivência. No entanto, faltam-nos dados empíricos sistemáticos sobre as diferentes maneiras pelas quais os pais, ou aqueles que os substituem, exercem esse controle da prole (cf. Whiting, 1963, para exemplos não ocidentais).

Com o desenvolvimento de sua independência, a capacidade da criança de comer sozinha ocorre antes da capacidade de eliminar os detritos corporais ou de se vestir de modo correto. As diferenças interculturais ajudam a

esclarecer o problema, embora não eliminem a evidência de que se revestem tais práticas para o pesquisador, imerso em sua própria perspectiva cultural que, por sua vez, é englobada no nicho acadêmico no qual se insere a pesquisa. Nos países ocidentais, poucas tentativas de esclarecer a noção de *habitus* são capazes de citar e de integrar as inúmeras contribuições (que ora coincidem, ora se contradizem), provenientes de uma grande variedade de domínios (biologia do desenvolvimento, pediatria, pedopsiquiatria, neurociências, neurologia, psicologia do desenvolvimento, psicologia clínica, lingüística, assistência social, logopedia, antropologias, sociologias, nutrição, educação da tenra infância etc.).

A integração da cognição e da cultura é necessária se quisermos esclarecer noções como as de *habitus* e poder simbólico. No correr deste artigo, sugeri que essas noções estruturais úteis deveriam estar ligadas a atividades que possam ser observadas e gravadas pelos pesquisadores. É por meio do conhecimento detalhado dessas atividades, estudadas em seu ambiente natural, que podemos avançar hipóteses sobre a socialização das crianças e reunir elementos de prova quanto às hipóteses que colocam em jogo tais conceitos. Cumpre, portanto, distinguir entre: (1) os quadros de referência metodológicos e teóricos (tanto os de senso comum como os científicos) existentes no momento em que fazemos observações diretas e criamos re-descrições de representação que chamamos “dados”; e (2) as re-descrições de representação utilizadas na análise dos “dados” que ligam as provas à teoria quando descobertas substantivas são reivindicadas.

Este artigo sugeriu, em bases exploratórias, algumas maneiras de questionar conceitos e dados que tendemos a considerar como evidentes porque quase sempre comunicamos nossas reflexões acadêmicas a colegas por meio de conferências e textos que assumem como algo evidente os termos da *academic life as usual* (“a vida acadêmica de sempre”).

#### Referências Bibliográficas

- BLOOM, P. (2000), *How children learn the meaning of words*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- BLUMER, H. (1969), *Symbolic interactionism, perspective and method*. Englewood Cliffs, Nova Jersey, Prentice-Hall.
- BOURDIEU, P. (1977), *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Seuil.

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1977), *Reproduction in education, society and culture*. Londres, Sage.
- CAMUS, A. (1946), *The stranger*. Nova York, Vintage Books.
- CICOUREL, A. V. (1978), "Interpretation and summarization: issues in the child's acquisition of social structure". In: GLICK, J. & CLARKE-STEWART, K. A. (eds.), *The development of social understanding*. Nova York, Gardner Press, pp. 251-281.
- \_\_\_\_\_. (1993a), "Habitusaspekte im entwicklungs und erwachsenenalter". In: GEBAUER, G. & WULF, C. (eds.), *Praxis und ästhetik: neue perspektiven im denken von Pierre Bourdieu*. Frankfurt, Suhrkamp, pp. 148-173.
- \_\_\_\_\_. (1993b), "Aspects of structural and processual theories of knowledge". In: CALHOUN, C., LIPUMA, E. & PONTONE, M. (eds.), *Bourdieu: critical perspectives*. Cambridge, Polity Press, pp. 89-115.
- \_\_\_\_\_. (2004), "L'habitus et le pouvoir symbolique comme processus sociocognitifs: quelques suggestions empiriques". In: BOUVERESSE, J. & ROCHE, D. (eds.), *La liberté par la connaissance: Pierre Bourdieu (1930-2002)*. Paris, Odile Jacob, pp. 163-188.
- EKMAN, P. & FRIESEN, W. V. (1978), *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, Nova Jersey, Prentice-Hall.
- GOFFMAN, E. (1961), *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, Nova York, Anchor Books.
- GOPNICK, A. (1993), "How we know our minds: the illusion of first-person knowledge about intentionality". *Behavioral and Brain Sciences*, 16: 1-14.
- GOPNICK, A. & MELTZOFF, A. (1997), *Words, thoughts and theories*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- GREENOUGH, W. T., BLACK, J. E. & WALLACE, C. S. (1987), "Experience and brain development". *Child Development*, 58 (3): 539-559.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992), *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- KREBS, J. R. & DAVIES, N. B. (1993), *An introduction to behavioural ecology*. Oxford, Blackwell.
- LENOIR, R. (2004), *Généalogie de la morale familiale*. Paris, Seuil.
- MANDLER, J. M. (2004), *The foundations of mind: origins of conceptual thought*. Nova York, Oxford University Press.
- MEAD, G. H. (1934), *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- POLLNER, M. (1987), *Mundane reason: reality in everyday and sociological discourse*. Nova York, Cambridge University Press.
- PREMACK, D. (2004), "Is language the key to human intelligence?". *Science*, 303 (5656): 318-320.

- SCHIEFFELIN, B. (1986), "The acquisition of Kaluli". In: SLOBIN, D. (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, Nova Jersey, Erlbaum, pp. 525-593.
- \_\_\_\_\_. (1990), *The give and take of everyday life: language socialization among the Kaluli*. Nova York, Cambridge University Press.
- SCHÜTZ, A. (1945), "On multiple realities". *Philosophy and Phenomenological Research*, 5: 533-575.
- \_\_\_\_\_. (1953), "Common-sense and scientific interpretation of human action". *Philosophy and Phenomenological Research*, 14: 1-38.
- \_\_\_\_\_. (1954), "Concept and theory formation in the social sciences". *Journal of Philosophy*, 51 (9): 257-273.
- \_\_\_\_\_. (1962), *Collected papers I. The problem of social reality*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- TOMASELLO, M. (1999), *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- VIYGOTSKY, L. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- WEBER, M. (1968), *Economy and society: an outline of interpretive sociology*. 3 vols. Nova York, Bedminster Press.
- WHITING, B. (ed.). (1963), *Six cultures, studies of child rearing*. Nova York, Wiley.

Texto recebido em 5/3/2007 e aprovado em 5/3/2007.

Aaron V. Cicourel é professor de ciência cognitiva, de pediatria e de sociologia, tendo trabalhado na Universidade da Califórnia, em San Diego, e hoje lecionando e pesquisando na Universidade de Berkeley (Califórnia). Autor de obras inovadoras, entre as quais *Method and measurement in sociology* (Nova York, Free Press, 1964), *The social organization of Juvenile justice* (Nova York, Wiley, 1968; Londres, Heinemann, 1976; New Brunswick, N.J., Transaction Books, 1994), *Cognitive sociology: language and meaning in social interaction* (Londres, Penguin, 1973; Nova York, Free Press, 1974). E-mail: cicourel@cogsci.ucsd.edu.

#### Resumo

*As manifestações institucionais e cotidianas do habitus*

O texto examina o conceito de *habitus* como processos de aquisição de capacidades por bebês e crianças, em meio às práticas e experiências cotidianas de socialização em ambientes de interação familiar, valendo-se de investigações empíricas empreendidas na Cidade do México e em Buenos Aires.

Palavras-chave: *Habitus*; Instituições; Socialização; Poder simbólico; Cultura; Interação familiar.

#### Abstract

*Institutional and everyday manifestations of habitus*

The article explores the concept of *habitus* viewed as a process through which babies and children acquire capacities in their daily practices and experiences of socialization within contexts of family interaction, based on data from surveys conducted in Mexico City and Buenos Aires.

Keywords: *Habitus*; Institutions; Socialization; Symbolic power; Culture; Family interaction.