



# As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância

Rita de Cássia Marchi

**RESUMO - As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância.** Este artigo apresenta a crítica contemporânea, realizada no âmbito da denominada nova Sociologia da Infância (SI), às abordagens clássicas da socialização. Os estudos nesse novo campo interrogam sobre as imagens tradicionais da infância, da criança e de sua educação, propondo a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase 'natural e universal' da vida e das crianças como objetos passivos da socialização adulta. O princípio da criança-ator incita a se passar da visão determinista com ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação (agency) da criança e o princípio da construção social da infância questiona a idéia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entendê-la como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada.

Palavras-chave: **Sociologia da infância. Teoria da socialização. Institucionalização da infância.**

**ABSTRACT - Theories of Socialization and the New Paradigm for Social Studies of Childhood.** This article presents the contemporary critique, performed by the so-called new Sociology of Childhood, to the classical approaches of socialization. The studies in this new field question the traditional images of childhood, of the child and its education in West countries proposing the deconstruction of the obviousness legitimacy which are present in the traditional paradigm of childhood as "natural and universal" phase of life and of children as passive objects of socialization in an adult social order. The principle of the child-actor incites one to go from the determinist vision which places emphasis in structural factors that weigh over social action to the analysis of the capacity of action (agency) of the child; the principle of social construction of childhood questions the idea of this category simply defined by biology and starts to understand its meaning as changeable under the historic, cultural and social points of view and always subject to a negotiation process both in public and private spheres.

Keywords: **Social studies of childhood. Theory of socialization. Institutionalization of childhood.**

Este artigo\* tem por objetivo apresentar a crítica contemporânea realizada no âmbito da denominada nova Sociologia da Infância (SI) às abordagens clássicas da socialização<sup>1</sup>. No Brasil, o recente surgimento dessa nova disciplina deu-se diretamente vinculada à Sociologia da Educação devido, em grande parte, ao rompimento que promove em relação aos conceitos clássicos de infância, criança e socialização, elementos-chave nos estudos pedagógicos<sup>2</sup>.

A Sociologia da Infância, campo de estudos que vem se consolidando na arena científica internacional desde os anos 80, nasceu, no plano teórico, no movimento do chamado “retorno do ator” à cena das Ciências Sociais em fins dos anos 60 e, no plano empírico, no contexto da entrada da infância na atual agenda da opinião e política pública<sup>3</sup>.

Construídos sobre a dupla afirmação da criança como ator de pleno direito e da infância como construção social, os estudos no campo da SI interrogam sobre as imagens tradicionais da infância, da criança e sua educação no Ocidente. Dessa forma, esses estudos têm sido responsáveis pela desconstrução do modelo moderno de infância/criança (e por sua reconstrução contemporânea) no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais em seu âmbito. Transformações estas que se refletem nas novas circunstâncias e condições de vida de crianças em todo o mundo. A SI tem sido, portanto, também protagonista da discussão contemporânea em torno da chamada “crise social” da infância e da discussão em torno do “novo estatuto” da criança, seja no plano jurídico (enquanto “sujeito de direitos”) seja no plano social, interrogando sobre seu lugar na sociedade e nas relações de poder entre as gerações.

Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta. Nesse sentido, o princípio da criança-ator incita a se passar da visão determinista que coloca a ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação (*agency*) da criança, enquanto que o princípio da construção social da infância questiona a idéia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada. Dessa negociação, importante destacar, participam tanto os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto, em condições desiguais de poder, as próprias crianças.

Apesar das diferenças existentes na constituição e desenvolvimento da SI em cada contexto nacional, algumas questões são comuns à disciplina: a) ‘desescolarizar’ a abordagem da criança, pois esta não se resume somente às questões colocadas pela existência da criança enquanto aluno; b) opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; c) opor ao modelo determinista da infância, o da criança, como produto e produtora de cultura; d) ao modelo da vulnerabilidade natural

da criança opor a infância como grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída (Sirota, 2001; Montandon, 2001).

## **A infância como Construção Social**

De acordo com Pinto (1997, p. 43),

No sentido em que a entendemos hoje, a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, embora somente nos últimos 150 anos adquira, de fato, expressão social, não somente no plano da enunciação e dos princípios, mas, sobretudo, no plano da prática social generalizada.

O contexto histórico mais geral e consensualmente denominado *modernidade* é considerado o período no qual as idéias de infância e criança tomaram a forma com a qual somos hoje familiarizados<sup>4</sup>. Como parte desse processo de instalação da vida e sociedade modernas, a construção social da infância não poderia ser um processo sem conflitos ou contradições. Diversos autores dedicam-se, na verdade, a demonstrar que a história da infância – pautada pelas imagens e representações sociais as mais contrastantes e mesmo contraditórias sobre as crianças – é a história de uma luta política por sua definição, educação e controle.

A idéia da construção social da infância – de sua variabilidade e heterogeneidade – como oposta ao seu caráter natural e universal é, como se sabe, já bastante difundida no meio acadêmico desde as teses de Ariès nos anos 70. Na esteira dessas teses, a infância como fenômeno em permanente mudança tem se mostrado uma idéia útil na explicação do impasse entre a representação social hegemônica da infância/criança e as infâncias e crianças que não correspondem a essa representação (Prout, 2005). No entanto, mesmo sendo um princípio central para os sociólogos da infância, já que o assumem como um novo paradigma, são poucos os que explicitam o que entendem por “construção social” de um fenômeno. Essa noção parece, assim, assumir um caráter supra-teórico ou auto-evidente, ocorrendo em muitos estudos a simples transposição de um paradigma (a infância como fato natural) ao outro (a infância como fato – ou construção – social), sem que se leve em consideração as condições em que ocorre essa mudança paradigmática e as conseqüências que ela acarreta em diversos níveis<sup>5</sup>.

Para nos situarmos no rumo de uma perspectiva construtivista é necessário, portanto, explicitar que, por “construção social” de um fenômeno, entende-se aquilo que anuncia Giddens na sua “teoria da estruturação” e aquilo a que se refere Bourdieu com o conceito de “estruturas estruturantes”. Sinteticamente, para Giddens (1989, p. 293), construção social é a ação histórica dos agentes sociais na “estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação

contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de espaço e tempo”. Para Bourdieu (2003, p. 8-9), os “sistemas simbólicos” (língua, arte, ciência, etc.), enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, são “estruturas estruturantes” que constroem a realidade – o sentido imediato do mundo – e que, portanto, estão no centro da luta política (“ao mesmo tempo teórica e prática”) travada pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo.

O que Giddens e Bourdieu defendem é uma idéia muito semelhante, por mais diversas que sejam as sendas para as quais apontam com sua teoria mais ampla. Essa idéia é a da existência de estreitas relações (dialéticas e complexas) entre a ação e as estruturas sociais<sup>6</sup> (estas últimas entendidas como produzindo e, ao mesmo tempo, sendo produzidas pelos atores sociais). Nesse sentido, a compreensão mútua é a de que os seres humanos realizam a história tanto em seu sentido mais amplo (o tempo “histórico”) quanto em seu sentido mais restrito (o chamado tempo “cotidiano”); no entanto, ao fazerem isso, não o fazem totalmente livres de suas amarras institucionais e assim confirmam, tanto Giddens quanto Bourdieu, a percepção lapidar de Marx (à qual Giddens faz explícita referência)<sup>7</sup>: a de que os homens fazem sua própria história mas não a fazem dentro de condições de sua escolha.

Bourdieu e Giddens chamam, respectivamente, esse tipo de abordagem epistemológica de “conhecimento praxiológico” e “teoria da estruturação”: a articulação dialética ou a interação contínua entre o ator social e a estrutura. Para Giddens, o dualismo objetivismo/subjetivismo deve antes ser entendido como a “dualidade da estrutura”. Assim, a teoria da estruturação considera que as propriedades estruturais dos sistemas sociais só existem a partir de formas de conduta social cronicamente reproduzidas: isto é, a estruturação das instituições se dá através das atividades sociais que se ‘alongam’ por grandes extensões de tempo/espaço. Os dois autores pretendem, portanto, ao mesmo tempo, explicitar os limites desse dualismo teórico (indivíduo *versus* sociedade ou ação *versus* estrutura) e ultrapassá-lo, repensando-o na forma de uma via de mão dupla, um fluxo contínuo entre uma parte e outra.

Para Corcuff (2001), o construtivismo – ao contrário do que comumente se pensa – não está em oposição ao realismo, sendo antes uma “nova forma de realismo” distinta da sua forma positivista clássica porque questiona o “dado”, o “natural”, o “homogêneo” ou “atemporal”, dando lugar a uma pluralidade de realidades cujas relações devem ser pensadas. Nesse sentido, as realidades sociais devem ser apreendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos. Nessa interpenetração, o controle dos resultados da ação nem sempre está ligado a uma vontade clara do(s) ator(es), tendendo mesmo a escapar a este(s). É o que Giddens denomina, na teoria da estruturação, de “consequências não-premeditadas da ação”.

Uma importante noção para os construtivistas é, portanto, a de *historicidade* já que o mundo social é construído a partir das pré-construções passadas e faz-se “uso da história para fazer história” (Giddens, 1989). Nesse sentido, os construtivistas, como visto acima, seguem Marx: as formas sociais passadas são tanto reapropriadas, quanto outras são criadas, no cotidiano social, e esse movimento abre-se sobre um campo de possibilidades no futuro. Assim, a palavra “construção” remete ao mesmo tempo aos objetos das elaborações anteriores e aos processos em curso de reestruturação. Nesse processo histórico, as realidades sociais são ao mesmo tempo objetivadas e interiorizadas (Corcuff, 2001). É o que Bourdieu chama de “duplo movimento construtivista de interiorização do exterior e exteriorização do interior” (Ortiz, 1983, Corcuff, 2001). Ou seja, se por um lado os atores sociais se servem de – ao mesmo tempo em que transformam – palavras, objetos, regras, instituições, etc., legados pelas gerações anteriores, esses recursos objetivados agem, por sua vez, como limitações à sua ação. Aqui está presente a definição de “estrutura social” como “regras e recursos” que tanto facilitam quanto restringem a ação dos indivíduos em sociedade (Giddens, 1989).

Todas essas questões dizem respeito ao dualismo clássico em sociologia entre as relações micro/macro ou ação/estrutura e as tentativas da sociologia contemporânea para sua superação. Assim, estão em questão tanto as possibilidades de relativização expressas pelo construtivismo social quanto os seus limites. Nesse último caso, se a consideração de que a infância é um fenômeno relacional (inter e intrageracional) nos autoriza a advogar uma não-universalidade dessa categoria, não podemos, no entanto, perder de vista que, não sendo universal quanto ao seu conteúdo, a infância é, por outro lado, uma *forma estrutural* permanente nas sociedades. O enfoque analítico da infância como estrutura social considera que aquela nunca desaparece embora seus membros (as crianças) mudem continuamente e ela mesma sofra mudanças históricas (Qvortrup, 1995). Com base nas *experiências comuns* ou *características unificadas* pelas quais as crianças são socialmente reconhecidas/definidas e posicionadas em relação a outras formas estruturais na sociedade, o enfoque estrutural busca enfatizar o caráter de “minorias sociais” da infância; isto é, sua posição de dependência e subalternidade diante das outras gerações.

A preocupação em se superar as abordagens dicotômicas (micro/macro-teóricas) nos estudos visa evitar que se estabeleça uma visão absolutizada da infância em dois sentidos opostos que geralmente encontramos cristalizados nos estudos: ou a infância é entendida como fato eterno e inquestionável (universal, natural, internamente sem conflitos) ou como uma construção *absolutamente* social e cultural. Pode-se dizer que, assim como os ‘reinos naturais’ do sexo e da raça passaram – através de sua apreensão pela teoria social contemporânea – a ser compreendidos como assuntos de “gênero” e “etnicidade”, igualmente a idade (enquanto uma categoria “natural”) passou a ser compreendida através da forma social da “geração” (Jenks, 2005)<sup>8</sup>. O que é relevante, portanto, na formulação da infância como socialmente construída é o compro-

misso com um “relativismo radical” e que deve ser compreendido como um “dispositivo analítico” para realçar a natureza particular e parcial de uma determinada compreensão da infância (Jenks, 2005)<sup>9</sup>. Nessa perspectiva, é a colocação da criança/infância “entre parênteses” (para reportar à estratégia fenomenológica de Husserl e Schutz) que nos levam às formas como o fenómeno é constituído ou diferentemente estabelecido na vida diária. Aqui não há lugar para nenhuma criança “essencial” e “fora” da história. A concepção da infância socialmente construída é, portanto, altamente temporal e suscetível a mudanças, mas os diversos instrumentos do conhecimento (experiências psicológicas, testes e mapas psico/sociométricos, descrições etnográficas, *surveys* longitudinais, etc.) têm imposto uma visão “particularmente ocidental” da infância para todas as crianças, o que acaba por ocultar seu caráter histórico e socialmente construído (Prout e James, 1990).

Importante assinalar, como Buckingham (2002), que acatar a idéia de construção social da infância/criança não significa afirmar que os indivíduos biológicos aos quais chamamos de “crianças” não existam ou que não os possamos descrever. Significa antes constatar a produção de uma espécie de “círculo” nessa construção: as definições coletivas que resultam de processos sociais e discursivos se codificam em leis e em políticas e se encarnam em formas particulares de práticas institucionais e sociais que, por sua vez, contribuem para *produzir* as formas de conduta que se consideram tipicamente “infantis” e, simultaneamente, geram formas tanto de adesão quanto de resistência a elas. Naturalmente, tais definições não são necessariamente congruentes nem coerentes, podendo mesmo ser contraditórias entre si. Assim, “infância” é um termo cambiante e relacional cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo também cambiante e socialmente construído: a “idade adulta”. O que se quer enfatizar é que, por muito tempo, uma visão naturalizada (e, portanto, universal e a-histórica) da infância/criança manteve-se sem ser problematizada em seus fundamentos bio-psicológicos. Problematização que a SI vai tomar a seu encargo e que, estando expressa na idéia da construção social da infância, promove um outro princípio paradigmático diretamente relacionado – por sua contraposição – às teorias clássicas da socialização: o da criança como ator social.

## **A Institucionalização (da norma) da Infância na Modernidade: o princípio da exclusão e da invisibilidade social da criança**

A construção social da infância moderna realizou-se segundo o princípio da negação e/ou da exclusão (Buckingham, 2002; Sarmiento, 2005, 2006). Expressa de início já no termo que a define (*in-fans*: aquele que não fala), a negatividade e exclusão que caracterizam a infância podem ser percebidas na

base de sua “administração simbólica”<sup>10</sup>, um conjunto de interdições e prescrições que negam determinadas ações, capacidades ou poderes à criança: essa não vota nem pode ser eleita; não tem conhecimentos (e por isso precisa estudar); não é responsável e por isso é inimputável; não pode casar nem constituir família; não paga impostos, não participa de negócios, não pode trabalhar; não pode freqüentar determinados espaços nem realizar determinadas ações como fumar, beber ou dirigir (Sarmento, 2006). Como considera Buckingham (2002), a exclusão ativa das crianças da sociedade “dos adultos” se dá fundamentalmente em torno dos domínios da violência e da sexualidade, da economia e da política<sup>11</sup>. Esse conjunto de interdições e prescrições configura o que pode ser definido como o caráter “não-social” ou “pré-social” das crianças modernas.

Paulatinamente, e para além de todos os percalços e dissensos em torno da luta política presente na construção e definição da infância na modernidade, realizou-se neste período histórico a sua *institucionalização*, isto é, a sua *normatização*. A “norma” da infância pode ser entendida como um conjunto prescritivo de saberes (pediatria, psicologia do desenvolvimento, pedagogia) sobre a criança e a infância que é parte integrante do seu processo de institucionalização na primeira modernidade e a partir do qual se convencionaram os padrões de “normalidade/anormalidade” infantil (Sarmento, 2004).

A institucionalização/normatização da infância na modernidade deu-se por meio da conjugação de vários fatores. Entre estes, aponta-se a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente a institucionalização e a expansão da escola pública e do ensino obrigatório. Nesse movimento, podemos encontrar a criação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno” como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento (Sarmento, 2004). Assim, dentro de um universo estruturado para a aprendizagem, as expectativas sociais cristalizam-se em torno de uma criança “talhada” de acordo com a normatividade das teorias que lhe cabem (Castro, 1996). A escola, portanto, como o dispositivo criado para encerrar a infância tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo, quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia e a psicologia educacional elaboraram para construí-la (Narodowski, 1999).

A família, igualmente, reconstituiu-se em torno do “desenvolvimento da criança” para o qual convergem os estímulos e a prestação de cuidados de proteção e educação<sup>12</sup>. A criança se torna o centro das atenções e das relações afetivas assim como a destinatária tanto dos projetos de ascensão social por parte das classes populares (Sarmento, 2004), quanto do amor narcísico e de realização dos pais (Caligaris, 1994; Gauchet, 2004) ou mesmo de realização individual (Dagenais, 2004). Nesse domínio, o “ideal doméstico” burguês ou o chamado “familiarismo” passa a significar, junto da base material e simbólica da “casa da família”, o local “natural” de circunscrição da criança moderna. Assim, pode-se compreender que a caracterização de um “estado ideal” para a infância ou a noção de “criança normal”, como abstrações ou concepções modelares, inserem-se funcionalmente na demanda político institucional da modernidade



(de escolarização, de ordenamento familiar): ser criança é ir para a escola, é brincar, é morar com a família, é não ter responsabilidades, etc. (Castro, 1996).

Essa exclusão das crianças da sociedade adulta e sua circunscrição a “tempos/espacos” definidos e delimitados é, tanto no caso da escola, quanto no da família, suportada cientificamente pelo conjunto de saberes periciais sobre a criança (tornada objeto de conhecimento) e que estabelece os padrões de “normalidade/anormalidade” infantil<sup>13</sup>. Estamos no campo da pediatria (e da puericultura), da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento. Estes dois últimos campos têm sido os maiores alvos da crítica desconstrucionista contemporânea. No que segue, veremos como essa crítica, a partir do paradigma da criança-ator, propõe o questionamento dos princípios e teorias daquelas disciplinas que, informadas por preocupações políticas e sociais mais amplas, levaram à normatização da infância na modernidade sob a égide da “objetividade” e da “neutralidade científica”<sup>14</sup>.

## **A Criança como Ator Social e as Críticas às Teorias da Socialização**

A chamada “sociologia do consenso ortodoxo” que dominou a cena teórica até fins dos anos 60 sempre tratou os indivíduos como muito menos cognoscitivos do que eles realmente o são. Nessa sociologia, o comportamento humano era resultado de forças sociais que os sujeitos não compreendiam nem controlavam (Giddens, 1989). No entanto, a partir da década de 70, “brechas” se abrem no “terreno comum” da teoria e as tradições interpretativas do pensamento social (parcialmente em conjunto com a fenomenologia) voltaram ao primeiro plano teórico. Nesse movimento, a sociologia revive influências de escolas que estavam fora do *mainstream* sociológico pré-anos 70: a fenomenologia social, o interacionismo simbólico, a tradição hermenêutica e a teoria crítica dos filósofos de Frankfurt que, ao lado de escolas sociológicas recém surgidas, como a etnometodologia, vão fornecer o novo quadro teórico-metodológico do pensamento social. Nesse novo quadro, em meio às “vozes teóricas rivais”, vão se elevar grandes temas comuns, sendo um dos mais proeminentes o caráter ativo, reflexivo, da conduta humana (Giddens, 1989)<sup>15</sup>.

É nesse contexto de reviravolta teórica nas Ciências Sociais que emerge a SI como um novo campo de estudos, diferenciando-se, no entanto, de outras disciplinas das ciências sociais que até então tinham a infância e a criança por objetos de estudo subsumidos nas instituições escola e família. Nessas disciplinas (sociologia da educação, sociologia da família), a criança podia ser compreendida mais como uma presença ausente, uma espécie de “fantasma onipresente” (Sirota, 1994), à qual não era reconhecida nenhuma forma de protagonismo social e raramente eleita como objeto de estudo autônomo.



A idéia da criança como ator social – aliada à idéia da infância como “construção social” – sendo uma das premissas básicas da SI, é também uma das que mais dificuldades traz aos novos estudos porque fere frontalmente as imagens tradicionais da criança como um ser passivo, heterônomo, frágil, submisso, dependente e em “processo de socialização”, isto é, a criança como um indivíduo inacabado. A referência central em relação à mudança paradigmática proposta pela SI diz respeito, portanto, ao fato de essa romper com as abordagens clássicas da socialização que tomam a criança como um objeto passivo no processo de socialização regido por instituições. Pode-se dizer que é em oposição a essa concepção tradicional da criança e sua educação que se ergueram os primeiros pilares da SI (Sirota, 2001, Montandon, 2001; Ferreira 2002). Aqui, o “paradigma da criança-ator” se opõe ao “paradigma da produção do adulto” (Béchariés, 1994) presente na construção social da socialização. A passagem da criança de um objeto ou produto da ação adulta para a condição de um também ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece: o esforço é o de revelar que, nos “papéis” de “filho” e “aluno”, a criança não é mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta.

Nessa verdadeira “cruzada” de desconstrução das visões tradicionais da criança e sua socialização, os autores da SI vão se debruçar, portanto, sobre os quadros teóricos até então dominantes no campo no qual se trava, inelutavelmente, a batalha: nas áreas da pediatria, da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia, da sociologia da educação, da sociologia da família. Prout e James (1990), em seminal artigo sobre a “construção e reconstrução” da infância, assinalam que a construção científica da irracionalidade, naturalidade e universalidade da infância presente nos discursos psicológicos foi transferida diretamente para o campo do conhecimento sociológico da infância na forma das “teorias da socialização”, durante os anos 50. Aqui, a compreensão estrutural funcionalista dominante na teoria social da época previa para o indivíduo um número finito de papéis sociais, e a socialização era entendida como o mecanismo pelo qual esses papéis podiam ser reproduzidos em sucessivas gerações. Socialização era o processo por meio do qual um ser era “magicamente” (na expressão de Prout e James, 1990) transformado em outro: a chave pela qual a criança a-social se convertia num adulto socializado. Nessa crítica, os autores se detêm particularmente sobre o pensamento de Jean Piaget, por considerar que nele se conjugam e cristalizam os temas dominantes presentes no conceito-chave de “desenvolvimento” da criança: racionalidade, naturalidade e universalidade. Afirmam que: “O conceito de ‘desenvolvimento’ liga inextricavelmente fatos da imaturidade biológica da criança, tais como a dependência, a aspectos sociais da infância” (Prout e James, 1990, p. 10)<sup>16</sup>. Aqui, a crítica maior vai se dar em torno dos aspectos evolucionistas desse pensamento no qual a criança é, em relação ao ser humano adulto, o que o “selvagem” era para o homem branco civilizado<sup>17</sup>. A racionalidade adulta é a marca a ser atingida através de estágios pré-determinados no desenvolvimento cognitivo da criança. O que disso resulta é a visão da criança não como um ser

em si mesmo, com direito a um reconhecimento próprio, um ser “no presente”, mas um ser “em devir”, um ser “no futuro” cuja existência passa a representar a “passagem” em direção à vida adulta<sup>18</sup>. Nesse sentido, Qvortrup (1995) também assinala a dubiedade do conceito de socialização em sua “tendência de antecipação”: em termos de desenvolvimento individual, a socialização olha, por definição, “em frente”, afastando-se da infância e refletindo assim a idéia dessa etapa da vida como o desenvolvimento precoce de uma cultura de adultos.

Alguns autores realizam essa crítica de dentro da própria psicologia do desenvolvimento. Castro (1996) considera que esse campo de conhecimento esteve comprometido com o “projeto da modernidade” que prevê a superação da natureza “animal e primitiva” do homem por meio tanto do distanciamento e controle da emoção pela razão emancipadora, como da superação da natureza e o seu controle pela ciência e pela técnica<sup>19</sup>. Esse projeto de sociedade, que tem a criança (como futuro adulto) por alvo, acredita-se portador de “verdades” sobre o “ser humano” e, no sentido dessa “antropodoxia” (Béchariès, 1994) que amalgama o normativo e o descritivo, reivindica para si o caráter de universalidade do que é intrínseco à “natureza humana” e, portanto, também à “natureza infantil”.

Igualmente, Jobim e Souza (1996), pretendendo “ressignificar” a psicologia do desenvolvimento e numa tentativa de contribuir criticamente para com as pesquisas sobre a infância, reflete que, se por um lado, a psicologia do desenvolvimento visa compreender e iluminar os fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança, por outro, acaba por se tornar propriamente *estruturadora* da experiência da criança. Isso é, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais, etc., passam a ser moldados por determinadas características descritivas e emergem cada vez mais cedo na vida da criança<sup>20</sup>. Assim, fundindo o domínio biológico ao domínio social, a abordagem evolucionista da psicologia do desenvolvimento transforma uma *norma em fato*, favorecendo a naturalização dos julgamentos de valor.

Numa crítica que nasce no interior da própria pedagogia, Charlot (1979) analisa os “processos ideológicos” presentes no movimento histórico e político-pedagógico da construção das teorias da educação por volta de fins do século XIX, quando a burguesia hesitava entre “dois tipos de pedagogia” (a tradicional e a “nova pedagogia” de Rousseau) que correspondiam às necessidades contraditórias dessa classe<sup>21</sup>. Para o autor, a idéia de infância é um “conceito pedagógico derivado”: a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas esta a partir da educação, concebida como cultura e como realização da “natureza humana” da criança projetada no futuro adulto<sup>22</sup>. Narodowski (2001), igualmente, em trabalho de historicização da conformação da pedagogia moderna, explora a contradição existente nesse campo que parte de um “dado” (a infância, a criança) que ela própria ajudou a construir. Ou seja, de acordo com esse autor, ao mesmo tempo em que contribui para a construção moderna da infância, a pedagogia declara ser sua subsidiária, mas abstrai, no entanto, “todas as características históricas da infância”.

Cabe ressaltar que a releitura crítica do conceito de socialização no quadro estrutural-funcionalista leva não só a considerar a criança como um ator social, mas também a despir de naturalidade e neutralidade a visão moderna da infância (Pinto, 1997). Isso nos leva à compreensão do caráter essencialmente *político* das visões de infância/criança nas sociedades, porque relacionadas à constituição e manutenção de determinada ordem social. Nesse sentido *político* da questão, Jenks (2002) analisa as razões e bases políticas geradoras da existência e da imagem arquetípica da criança na sociedade, assinalando que as possibilidades de diferença e divergência contidas na infância constituem uma “ameaça potencialmente desintegradora dos mundos sociológicos” onde a infância pode surgir “quase como se se tratasse de uma luta entre as novas e as velhas ordens” (Jenks, 2002, p. 196). Ou seja, a criança, numa condição não socializada<sup>23</sup>, é um ser manifestamente profano que ameaça fazer colapsar os mundos sociais. No campo teórico, essa ameaça foi mitigada pelo tratamento da criança por meio do arquétipo de proto-adulto e da remoção de sua prática social: tarefa que a teoria da socialização encarregou-se de realizar. Em uma crítica ao que chama de “teorias reparadoras da socialização” (cujo paradigma é a teoria parsoniana dos sistemas), Jenks afirma que estas “enlaçam” ou incorporam a infância dentro de seus parâmetros e a partir do seu entendimento como categoria residual e como factualidade dos “sistemas sociais de sucesso”. Nesse sentido, o autor assinala o fato de que os processos educacionais deveriam ser uma área de fundamental interesse sociológico.

É importante frisar que tanto Durkheim, que fundou a sociologia da educação, quanto Parsons, que (re)elaborou as teorias da socialização, deram-se conta do caráter estratégico (e, portanto, político) da educação na construção e manutenção da ordem social; mas aqui, Jenks aponta para o outro lado da moeda: como a análise crítica da visão funcionalista da educação pode revelar, entre outras, a “violência teórica” cometida contra a criança ao tentar converter seus *mundos de conteúdo* em *mundos de forma* por meio do conceito de socialização. Aqui, a meta parsoniana faz da sociologia uma ciência moral cujo objetivo está centrado na produção de uma cidadania dócil (Jenks, 2002). Para esse autor, no âmbito da teoria da aprendizagem, a criança é sistematicamente desumanizada e excluída tal como na teoria social, na qual se criam e se manipulam determinadas versões da racionalidade que promovem a exclusão de alguns grupos. Assim, a filosofia da educação que direciona/controla a formação de professores e elege as formas de conhecimento e preceitos morais universais para a condução apropriada da prática educativa tende a legitimar e justificar a ordem existente. De acordo com Jenks, “Esta ideologia elitista, disfarçada de *análise desinteressada*, articula-se bem com o *gerontocentrismo não reflexivo* que caracteriza a teoria da socialização” (Jenks, 2002, p. 203, sem grifo no original). Assim, “Tal como a educação formal, a socialização é um *processo violento e doloroso* no sentido,  *muito político*, de que todas as pessoas são constringidas a tornarem-se determinadas categorias de ser em vez de outras” (idem, sem grifo no original). Aqui, a teoria social não é algo meramente des-

critivo e, portanto, nunca é “desinteressada”. A construção social da criança tem, portanto, como outras construções sociais, determinadas intenções socialmente localizadas: “Isto significa que a criança é intencionalmente constituída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares” (Jenks, 2002, p. 214). Surgem, assim, diferentes ‘crianças teóricas’ que servem aos diferentes modelos teóricos de vida social do qual emergem<sup>24</sup>.

A infância tornou-se, dessa forma, o lugar de intervenção do Estado moderno para a deflagração de um *projeto de sociedade* que tinha, aliado à idéia de “emancipação”, as noções de “controle” e “previsão” como fundamentos de políticas propedêuticas e práticas de intervenção e regulação social (Castro, 1996). Estamos aqui no curso de um processo histórico já bastante conhecido: as noções de “decadência moral” das populações, as medidas da medicina higienista que conduzem à “polícia das famílias” e à disciplinarização mental e corporal das crianças, e o controle dos “desvios” têm sido objeto de escrutínio crítico desde a obra seminal de Foucault sobre o poder disciplinar<sup>25</sup>. E o que importa aqui salientar é que esse processo desencadeou, em meados do século XIX, em muitos países ocidentais (incluído o Brasil), um movimento social e político de concepção higienista e moralizadora tendo por alvo a criança na forma de um “bem público”.

Nesse contexto, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então ausente nas sociedades ocidentais. A criança deixa o âmbito exclusivamente privado para tornar-se objeto de competência administrativa do Estado. Período importante na formação das sociedades nacionais, esse momento pode ser compreendido de forma mais ampla como a deflagração de um “processo civilizador” no qual a idéia de “salvar a criança” para “construir a nação” desencadeou movimentos médicos, psicopedagógicos e jurídico-assistenciais que produziram uma determinada concepção de infância e, a partir desta, ações para sua proteção, guarda, controle e educação<sup>26</sup>. Estudos sobre esse período são unânimes em afirmar que a cientificidade dos discursos legitimava os valores que eles contemplavam e, ao mesmo tempo, mascaravam seus objetivos políticos de integração em uma determinada ordem e moral social. Instrumento altamente plástico, a criança continha em si tanto as possibilidades negativas quanto positivas do futuro (próprias e da nação). A criança “virtuosa”, símbolo de uma família e nação idem, e a criança “viciosa”, fadada ao “mundo do crime”, passam a compor o discurso da elite intelectual e política da época, em cada nação.

Contraposta à visão da socialização como processo vertical de inculcação e transmissão de saberes e valores à criança visando sua transformação em indivíduo plenamente adaptado ao meio social que lhe é destinado e que tem na visão durkheimiana de socialização/educação o paradigma da criança como “objeto do trabalho social”, o entendimento da criança como ator social – no processo de mudança das posições teóricas da socialização sob o prisma da SI – surge a par de uma definição “interpretativa” ou horizontal de sua socializa-

ção (Sirota, 2005). “Reprodução interpretativa” é o termo proposto por William Corsaro (2002) como alternativo ao de socialização na tentativa de superar o dualismo “micro-macro”, salientando a agência (*agency*) das crianças na sua apropriação criativa do mundo adulto voltada aos próprios interesses do grupo de pares ou nas denominadas “culturas infantis”. Nesse sentido, esse autor faz uma crítica à “problemática e persistente” imagem da agência da criança “individual” – ou seja, o foco no desenvolvimento individual humano, ou em como a criança individualmente internaliza as competências adultas e o conhecimento. Estando dado que as crianças se desenvolvem *individualmente*, o autor enfatiza que esse processo acontece na interação com outros e num dado contexto cultural (ou seja, é também *coletivo*), sendo no nível dessa interação que a análise sociológica deve se colocar .

A concepção vertical e unilateral do processo de iniciação da criança ao mundo que a cerca é substituída, portanto, pela concepção que se pode chamar de multidimensional, na qual a criança é vista como um parceiro, um também agente de sua própria formação<sup>27</sup>. E não somente da própria, mas também da socialização de seus pares e, mais que isto, da “parentalização” que se estabelece a partir de sua presença na família. Aqui, o processo de socialização passa a ser entendido como um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins, tanto os mais imediatamente visados e, portanto, visíveis, quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização. Essa visão, além da *forma*, também limita os *agentes* do processo de socialização e os *territórios* em que este tem lugar. A sua análise crítica permite, no entanto, reconhecer uma recomposição referente aos territórios-instituições tradicionais da socialização – como a escola ou a família – mas também dos que atualmente tomam a infância por “alvo”, tal como o mercado e a mídia. Nesse sentido, não se pode mais tomar a socialização apenas em seu sentido clássico (na esteira durkheimiana) e sim numa perspectiva interacionista que considera a socialização um processo contínuo, embora submetido a crises de ajuste constante do indivíduo a si mesmo, ao outro e ao ambiente social (Mollo-Bouvier, 2005)<sup>28</sup>. Assim, trata-se de compreender o que mudou no novo estatuto da infância e que atravessa o atual conjunto das instâncias de socialização nesse rearranjo próprio da contemporaneidade, no qual a criança é levada a construir sua experiência em um “quebra-cabeças” de referências e normas (Sirota, 2005).<sup>29</sup>

A socialização não é, portanto, uma espécie de “programação cultural” (Pinto, 1997) na qual a criança absorve passivamente as influências das realidades com as quais entra em contato: a criança é, desde que nasce, um ser ativo nesse processo. Disso, se pode concluir que as crianças têm consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los (haver, porém, alguém que as escute e leve em conta, já é outra discussão). Além disso, existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas. É nesse sentido que a etnografia tem sido apontada pela sociologia da infância como metodologia particularmente

adequada ao imperativo de “dar voz” às crianças, fazendo-as participar na produção dos dados sociológicos sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar.

Algumas críticas já se fazem presentes, no entanto, à maneira como o chamado novo paradigma para os estudos sociais da infância vem se constituindo. Essa “crítica da crítica” nasce no exterior e no interior da própria SI e dirige-se tanto à idéia da infância como “construção social” quanto à idéia da criança como “ator”. Algumas dessas críticas objetivam avançar na elucidação dos novos princípios considerados uma “obviedade” que ainda luta por ser estabelecida devido à invisibilidade epistemológica da infância/criança como objetos de estudo legítimos e autônomos. Nesse sentido, alertam para o risco de esses princípios tornarem-se “slogans vazios” ao sofrerem distorções ou vulgarização em seu significado, tanto no nível do “senso comum douto” quanto no nível do cotidiano. Outras críticas, no entanto, alertam para o problema do novo paradigma estar ainda circunscrito às clássicas dicotomias sociológicas (natureza/cultura; ação/estrutura, etc.), não sendo capaz, portanto, de apreender o fenômeno da infância em sua complexidade, instabilidade e pluralidade contemporâneas<sup>30</sup>. Considerando os limites externamente estabelecidos para este texto, a exposição e a discussão dessa “crítica da crítica” não poderá, no entanto, ser aqui realizada, devendo tornar-se objeto de reflexão em outra ocasião.

*Recebido em maio de 2008 e aprovado em agosto de 2008.*

### Notas

- \* Este artigo tem origem em um capítulo de tese de Doutorado em Sociologia Política que teve o apoio financeiro da CAPES e da Universidade Regional de Blumenau (FURB).
- 1 “Sociologia da Infância” é a denominação que os novos estudos sobre a infância recebem no campo de língua portuguesa (decorrente de sua denominação em língua francesa *sociologie de l'enfance*). No campo anglófono, esses estudos são conhecidos como *the social studies of childhood*.
- 2 O mesmo aconteceu na SI francófona enquanto que, no campo da língua inglesa, essa disciplina constituiu-se de maneira autônoma, isto é, não relacionada diretamente às sociologias que já tomavam a infância e a criança por objetos de estudo indireto (subsumidas nas instituições escola e família) (cf. Sirota, 2001).
- 3 Sobre a constituição e legitimação da SI no campo científico e para um panorama de sua gênese e constituição interna – correntes, afiliações, problemáticas e controvérsias, ver Sarmento (2000); Sirota (2001); Montandon (2001).
- 4 Para Prout (2005), a modernidade deve ser associada não tanto à “descoberta” da infância ou à sua emergência *per se*, como afirmou Ariès, mas a uma sua forma particular caracterizada por uma alta e bem marcada separação do mundo adulto.

- 5 Notáveis exceções são Pinto (1997), Buckingham (2002); Ferreira (2002) e Jenks (2005). A este respeito, ver ainda Marchi (2007).
- 6 A partir dessa “afinidade” entre os dois pensadores, é possível localizá-los na mesma “galáxia construtivista” (Corcuff, 2001). Bourdieu tem sido também relacionado a Giddens como um teórico da “estruturação” porque o conceito de *habitus* diz respeito a como o ator social está envolvido na produção/construção de estruturas sociais, havendo assim, também em Bourdieu, uma “dualidade da estrutura” na qual esta não é apenas o resultado, mas, igualmente, o meio reflexivo da ação (Lash, 1997).
- 7 Giddens (1989, p. XVII).
- 8 O conceito de geração tem sido retomado de forma crítica pela SI depois de longo ostracismo na teoria social (cf. Qvortrup, 1995; Sarmento, 2005; Prout, 2005).
- 9 Jenks (2005) assinala que há um sentido “forte” na compreensão da infância como construção social que é o tipo de historicismo que vê a criança como produto de seu tempo e das condições materiais, dos meios de cuidados parentais e de provisão educativa: “uma espécie de criança marxista” determinada por sua relação com estas instâncias. Um sentido “fraco” pode ser encontrado na teoria do discurso em que a criança é considerada um ser por meio dos modos discursivos dominantes que existem relacionando-se com a idade, dependência, desenvolvimento, família. Qvortrup (2005) também sublinha a importância, “para a macro-análise” da infância, da procura de “instâncias explicativas fortes” (sociedade, modo de produção, modernidade, industrialização, cultura).
- 10 “Simbólica” porque se refere a um conjunto de normas, atitudes e prescrições nem sempre formalizadas na lei que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade tanto quanto a ação e comportamento (socialmente aceitáveis) dos adultos em relação a estas.
- 11 A profunda alteração desse contexto de exclusão da infância do “mundo dos adultos”, que a expansão dos meios de comunicação de massa – especialmente a TV – vai proporcionar, é considerado por alguns autores o principal indício da “morte da infância” que aconteceria por meio do desocultamento midiático dos “segredos” da vida adulta (sexo, morte, violência, corrupção, etc.). A este respeito, ver Postman (1999). Para uma crítica à tese do desaparecimento da infância, ver Buckingham (2002).
- 12 Paralelo à construção da infância/criança moderna, ocorre a construção do modelo moderno de família e, nesta, a construção da imagem ideal da “mãe moderna” que não se resume à da “boa mãe” (embora a contenha), mas exige o desempenho do papel da “mãe educadora”. A análise desse paradigma familiar burguês subordinado ao “interesse da criança”, localizando em sua gênese uma dada *filosofia de classe*, pode ser conferido em Ferreira (2000).
- 13 Em relação à organização do espaço em torno da criança, Prout (2005, p. 35-36) destaca como importante o longo processo pelo qual esta foi afastada do trabalho na Europa e nos EUA, mas obrigada à escolarização, o que possibilitou a construção da escola e da família como o seu “lugar próprio”. Nesse sentido, os esforços eram para manter a criança *longe das ruas* e confinada aos espaços que lhe estavam socialmente reservados.



- 14 Cf. Jenks (2002), Béchariès (1994), Ferreira (2002), Pinto (1997), Prout e James (1990), Charlot (1979), Narodowski (2001), Jobim e Souza (1996), Castro (1996), Buckingham (2002), entre outros.
- 15 Para Ferreira (2002), mais do que um “regresso do ator” é a “descoberta do ator-criança” que está em causa na SI.
- 16 Advertência: as traduções de citações retiradas de obras ainda não publicadas em português são de responsabilidade do autor deste artigo.
- 17 Se Prout e James (1990) enfatizam os aspectos “evolucionistas e deterministas” da teoria piagetiana, há autores que consideram os aspectos mais “construtivistas” dessa teoria, nela enfatizando a possibilidade da apreciação da “agência” (*agency*) das crianças (Corsaro, 2002; Pinto, 1997) e deslocam para as teorias clássicas da socialização (Durkheim e Parsons) os aspectos de adaptação e conformidade das crianças em torno da construção do consenso e da ordem social (Pinto, 1997). Uma relativização às críticas endereçadas a Piaget pode ser vista também em Sarmento (2006).
- 18 Neste sentido, a singularidade da “criança” (*the child*) nos estudos de Piaget é construída em torno da naturalidade/universalidade da infância. Não há, aqui, lugar para “crianças” (em seus níveis de heterogeneidade); “a” criança como a manifestação física do desenvolvimento cognitivo da infância para a idade adulta pode representar *todas* as crianças (Prout e James, 1990). A este respeito, ver também James e James (2004).
- 19 Essa autora assinala também a visão preponderantemente “masculina” dessa abordagem.
- 20 Ao mesmo tempo que emerge cada vez mais cedo na vida das crianças, esse processo alarga o interesse generalizado por sua educação precoce (Mollo-Bouvier, 2005).
- 21 Contradição entre uma “pedagogia da iniciativa, da criatividade, da rejeição de modelos antigos” e uma “pedagogia da disciplina, do conformismo, da interiorização de modelos tradicionais de comportamento” necessárias à ordem social. (Cf. Charlot, 1979).
- 22 O livro de Charlot sobre a “mistificação pedagógica” tem em comum com os pensadores da SI a proposta de revelar o caráter socialmente construído das relações “naturalizadas” (e, portanto, desistoricizadas) entre “adulto e criança” (entre outras, a questão da autoridade do adulto; os significados ideológicos da infância; a marginalização social da criança).
- 23 Criança “de rua”, fora da escola, “anti-social”, etc.
- 24 Alanen (1990), a partir das idéias de Jenks, propõe a desconstrução dos conceitos “infância”, “família” e o de “socialização” que lhes está relacionado, assinalando que este é um sólido conjunto de fenômenos que resiste às suas análises em separado. Inspirada nos estudos feministas sobre a família, a autora aproxima as condições periféricas da mulher e da criança na sociedade, assim como no *mainstream* sociológico, ressaltando que, se os estudos de gênero têm modificado este quadro no que diz respeito à mulher, não têm, no entanto, feito o mesmo em relação às crianças que permanecem sendo vistas como não-atores de sua própria socialização.
- 25 Donzelot (1986) é também obra de referência obrigatória nesta questão: a criança como instrumento da intervenção pública na família.

- 26 Para estudos que tratam da construção social da infância moderna enquanto projeto político de construção da “nação” ver, para os casos de Brasil e América Latina, Pilotti e Rizzini (1995) e Rizzini (1997). Para países europeus, (Portugal e França) ver, respectivamente, Ferreira (2000) e Rollet (2003). Para outros estudos que abordam o caso desta construção no Brasil, ver: Del Priore (1991, 1999), Leite (2003), Freitas (2003), Freitas e Kuhlmann (2002).
- 27 Para uma crítica à “utilidade” e, ao mesmo tempo, “perversidade” do conceito de socialização e a proposta de sua releitura pela SI, ver também Ferreira (2000, p. 25-30).
- 28 Compreender a socialização na perspectiva interacionista – como processo aberto e pluridimensional no qual as crianças têm participação ativa – permite que se relativize a denúncia da “má-socialização” produtora de juízos estigmatizantes ou de “atividades reparadoras” (Mollo-Bouvier, 2005) como as que incidem, por exemplo, sobre as chamadas crianças “de rua” (cf. Marchi, 2007). Prout e James (1990) também se referem ao caráter de “reprodução da ordem social” embutida nas teorias de socialização nas quais o “sucesso” produz crianças integradas à norma e, em casos de “falha”, crianças que são vistas como “desviantes”.
- 29 Este *puzzle* moderno da socialização é um jogo que complexifica e multiplica os atores em cena na construção da experiência social da criança contemporânea.
- 30 Estas críticas podem ser encontradas em Buckingham (2002), Prout (2005), Bühler-Niederberger (2006).

## Referências

- ALANEN, Leena. Rethinking Socialization, the Family and Childhood. **Sociological Studies of Child Development**, Connecticut, v. 3, p.13-28, 1990.
- BECHARIES, Jean-François B. Quels Paradigmes pour une Théorie de l’Enfant Acteur? **Revue de l’Institut de Sociologie**, Bruxelles, n. 1-2, p. 21-37, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p.17-58.
- BUCKINGHAM, David. Crecer en la Era de los Medios Electronicos. Madrid: Ed Morata, 2002.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris. Comment Étudier les Inégalités Sociales Comme Sociologue de l’Enfance. In : **Colloque International Repenser la Justice dans le Domaine de L’Éducation et de la Formation**, 2006. Lyon, maio 2006. Annales. Lyon, 2005. P. 15-17.
- CALIGARIS, Contardo. O Reino Encantado Chega ao Fim. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 julho,1994. Caderno Mais!, p. 4.
- CASTRO, Lucia Rabelo. O Lugar da Infância na Modernidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 307-335, 1996.
- CHARLOT, Bernard. A Idéia de Infância. In: CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979. P. 99-149.
- CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias: construções da realidade social**. Bauru: EDUSC, 2001.

- CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.
- DAGENAIS, Daniel. Famille et Societé: l’impensé moderne. **Le Débat**, Paris, Gallimard, n. 132, p. 60-73, nov./dec. 2004.
- DEL PRIORE, Mary (org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo:Contexto, 1991.
- DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo:Contexto, 1999.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro:Graal, 1986.
- FERREIRA, Manuela. **A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Portugal, 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – FPCE, Porto, 2002.
- FERREIRA, Manuela. **Salvar Corpos, Forjar a Razão**: contributos para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- FREITAS, Marcos C. Para uma Sociologia Histórica da Infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 11-18.
- FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- GAUCHET, Marcel. L’Enfant du Désir. **Le Débat**, Paris, n. 132, p. 60-73, nov./dec. 2004.
- GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Constructing Childhood**: theory, policy and social practice. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- JENKS, Chris. Constituinto a Criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.185-215, 2002.
- JENKS, Chris. Investigação “Zeitgeist” na Infância. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Orgs.). **Investigação com Crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 55-71.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1996. P. 39-55.
- LASH, Scott. A Reflexividade e seus Duplos: estrutura, estética, comunidade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. P.135-206.
- LEITE, Ligia C. **Les Enfants des Rues au Brésil**: XVI-XX siècles. L’Harmattan. Paris: France, 2003.
- MARCHI, Rita de C. **Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais**: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2007.

- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-59, mar. 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à Escola que a Educava). In: SILVA, Luiz H. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172-177.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de S. Francisco, 2001.
- ORTIZ, Renato. A Procura de uma Sociologia da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. P. 7-29.
- PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.
- PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As Crianças**: contextos e identidades. Portugal: Uminho/Centro de Estudos da Criança, 1997. p.33-73.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PROUT, Alan. **The Future of Childhood**. London: Routledge Falmer, 2005.
- PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Orgs.). **Constructing and Reconstructing Childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 1990. P. 7-34.
- QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: LYNNE Chisholm et al. (org.). **Growing Up in Europe**: contemporary horizons in childhood and youth studies. New York: Walter de Gruyter, 1995.
- QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Orgs.). **Investigação com Crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 73-96.
- RIZZINI, Irene. **O Século Perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobras/MinC/Editora USU/Amais Livraria e Editora, 1997.
- ROLLET, Catherine. **Les Enfants au XIXème Siècle**. Paris: Hachette, 2003.
- SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. **Cadernos do Noroeste**. Série Sociologia, Braga, v. 13, n. 2, p. 145-164, abr./maio 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Ed., 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imagens Sociais e (In)visibilidade da Infância**: relatório da disciplina. Braga: UMinho, 2006.

SIROTA, Régine. L'Enfant dans la Sociologie de l'Education: un fantôme ressuscité? **Revue de l'Institut de Sociologie**, Bruxelas, n. 1-2, p. 147-163, mar. 1994.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SIROTA, Régine. L'Enfant Acteur ou Sujet dans la Sociologie de l'Enfance :évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. In: BERGONNIER-DUPUY, Geneviève (Org.). **L'Enfant Acteur et/ou Sujet au Sein de la Famille**. Paris: Ed. Erès, 2005. P. 35-41.

Rita de Cássia Marchi é Doutora em Sociologia Política (UFSC/ParisV-Sorbonne) e Mestre em Antropologia Social (UFSC). Professora de Sociologia da Educação e teoria Sociológica no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Realiza estudos nas áreas de Sociologia da Infância e Antropologia da Criança, com os seguintes temas: infância contemporânea, infância pobre, bandos urbanos, trabalho infantil, “vida de rua”, construção social da infância.

E-mail: [rt.mc@bol.com.br](mailto:rt.mc@bol.com.br)