

PENSANDO SOBRE A RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE

The relationship between individual and society

La relación entre el individuo y la sociedad

Márcia Elisabete Wilke Franco¹

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir a relação indivíduo e sociedade, buscando entender o processo de socialização do indivíduo. É um estudo teórico e através deste, é possível trocar idéias sobre socialização primária e socialização secundária, socialização na visão dos sociólogos da infância e os estudos sobre a infância. Priorizei, neste momento, os pesquisadores Elias (1994); Berger e Luckmann (2005); Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2005); Pinto (1997); Corsaro (2005, 2007); Montandon (2001, 2005) Prout & James (1990, 2002) entre outros representantes dos Estudos da Infância. Percebe-se que a criança tem sido reconhecida como inserida em um processo histórico particular e em um contexto social, ou seja, marcada pela passagem do tempo histórico-social, e que a sua identidade social é que vai determinar e fazer o reconhecimento da criança no mundo cotidiano.

Palavras-chave: Infância; indivíduo; sociedade

¹Márcia Elisabete Wilke Franco Doutora em Educação- Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha – CESUCA- Telefone: (51) 30437231. e-mail: marcia.franco@cesuca.edu.br

ABSTRACT

This study aims to discuss the relationship between individual and society, seeking to understand the process of socialization of the individual. It is a theoretical study and through this, you can exchange ideas on primary socialization and secondary socialization, socialization in the view of sociologists of childhood and childhood studies. Prioritize at this time, the researchers Elias (1994), Berger and Luckmann (2005); Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2005), Pinto (1997), Corsaro (2005, 2007), Montandon (2001, 2005) Prout & James (1990, 2002) and other representatives of Childhood Studies. It is noticed that the child has been recognized as part of a process in a particular historical and social context, ie, marked by the passage of historical time, social, and that their social identity is what will determine and make the recognition of child the everyday world.

Keywords: Childhood; individual; society.

INTRODUÇÃO

Essa problemática da relação indivíduo-sociedade tem sido trabalhada por diversos autores, seja de forma mais direta ou indiretamente. Pesquisas e reflexões têm apontado para uma possível superação dessa dicotomia. Dentre alguns, encontramos os estudos de Norbert Elias (1994) que, ao analisar esses conceitos de indivíduo e sociedade, refuta a idéia de uma natureza antitética desses conceitos. Também, de uma forma bastante interessante, Berger e Luckmann (2005) fazem uma análise do conhecimento na vida cotidiana e expõem uma teoria da sociedade como processo dialético entre a realidade objetiva e subjetiva no livro *A Construção Social da Realidade*.

Inicialmente, apresento as idéias desses autores como uma forma de buscar

fundamentar meu olhar sobre esta problemática. No campo da psicologia, os estudos de Alexander Luria e os de Vygotski complementam meu olhar. Continuando essa análise, no domínio das ciências sociais, respaldo-me dos conceitos dos teóricos do campo da Sociologia da Infância que integram uma rede de abordagens sobre o assunto. Muitas vezes, essas duas ciências contribuíram para essa dicotomia, pois à Psicologia coube o estudo dos fenômenos individuais e à Sociologia o estudo dos fenômenos sociais ou coletivos.

A RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Para Norbert Elias, falar dessa relação indivíduo, pessoa no singular e em sociedade, pluralidade de pessoas, não é nada claro em nossos dias. Para esse autor, a maneira como concebemos e conceituamos indivíduo e sociedade nos faz acreditar que: “o ser humano singular, rotulado de indivíduo, e a pluralidade das pessoas, concebida como sociedade, pareçam ser duas entidades ontologicamente diferentes” (1994, p.7). Ele se propõe a discutir essa idéia verbalizando que: “Libertar o pensamento da compulsão de compreender os dois termos dessa maneira (como opostos)” é o que vem buscando em seus estudos já há mais de meio século (1994, p.7). Para ele, o problema da relação entre indivíduo e sociedade é bastante complexo, visto que esta relação não está paralisada. Segundo o autor, “ela se modificou de determinadas maneiras, e continua a se modificar” (ELIAS, 1994, p.134). Estas mudanças refletem “até na maneira como as diferentes pessoas que formam essas sociedades entendem a si mesmas: em suma, a auto-imagem e a composição social – aquilo a que chamo o habitus – dos indivíduos” (1994, p.9).

[...] o conceito fundamental da balança nós-eu, o qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está

sujeita a transformações muito específicas. [...] Esse conceito faz com que se abram à discussão e à investigação algumas questões da relação entre indivíduo e sociedade que permaneciam inacessíveis se continuássemos a conceber a pessoa, e portanto a nós mesmos, como um eu destituído de um nós (ELIAS, 1994, p.9).

Para Berger e Luckmann (2005), “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (p.35). Será que para as crianças isso também é assim?

Quando falo em crianças estou pensando naquele ser que “está criança” no seu desenvolvimento biológico. Trata-se de quem culturalmente vive esta fase do desenvolvimento, inserido em um contexto histórico e que socialmente é a fase definida por um período que se convencionou chamar de infância. É uma criança que produz e constitui sua história em um processo dialético com seus pares, com seus familiares e com todos os que interagem com ela.

Vários autores destacam a importância da linguagem para que possamos compreender os simbolismos e os significados desta comunicação no processo de socialização. Para Berger e Luckmann (2005) “[...] a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação” (1985, p.39). E enfatizam que não podemos de fato existir na vida cotidiana se não estivermos constantemente em interação e comunicação com os outros.

Para Norbert Elias (1994), essa relação que fazemos de nós e das outras pessoas é o que nos possibilita nos comunicarmos se não de forma eficaz, mas pelo menos dentro de nossa sociedade. Berger e Luckmann salientam que “O Homo sapiens é sempre, e na mesma medida, homo socius” (2005, p.75). E um dos aspectos que contribui para essa socialização é a forma como a estrutura temporal da vida cotidiana se apresenta, ou seja:

[...] A estrutura temporal da vida cotidiana não somente

impõe seqüências predeterminantes à minha “agenda” de um único dia, mas impõe-se também à minha biografia em totalidade. Dentro das coordenadas estabelecidas por esta estrutura temporal apreendo tanto a “agenda”diária quanto a minha completa biografia. O relógio e a folhinha asseguram de fato que sou um “homem do meu tempo”. Só nesta estrutura temporal é que a vida cotidiana conserva para mim seu sinal de realidade (2005, p.46).

Sabemos que a criança vai desenvolvendo sua capacidade cognoscitiva para compreender essa relação temporal. E é a organização social da rotina que acaba por configurar uma adaptação do seu biológico para seu comportamento social. Freud apresenta a idéia de princípio de prazer como uma busca da satisfação imediata do desejo, ou da necessidade da criança, e do princípio de realidade que se manifesta quando a criança já consegue postergar suas necessidades e esperar para ser atendida.

Geralmente a criança busca outras formas para suportar as frustrações e assim vai determinando socialmente alguns de seus comportamentos. Para Berger e Luckmann “desde o momento do nascimento, o desenvolvimento orgânico do homem, e na verdade uma grande parte de seu ser biológico enquanto tal está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada” (2005, p.71). A rotina¹, o hábito ou qualquer ação repetida com freqüência pode se tornar um padrão de comportamento e ser reproduzida como algo natural. “[...] O hábito fornece a direção e a especialização da atividade que faltam no equipamento biológico do homem, aliviando, assim, o acúmulo de tensão resultante dos impulsos não dirigidos” (2005, p.78).

Para esses autores, nas fases iniciais da socialização, a criança não é capaz de distinguir entre a objetividade dos fenômenos naturais e a objetividade das formações sociais. A linguagem aparece à criança como inerente à natureza das coisas. Um exemplo

¹ Sobre essa questão da rotina na vida das crianças sugiro que busquem os trabalhos de Maria Carmen Barbosa, em especial o livro “Por amor e por força” (2000) originado de sua pesquisa de doutorado, que aborda muito bem essa questão.

para se entender melhor isso é a maneira como ela se relaciona com o seu nome. Somos condicionados pelo social por estarmos, desde que nascemos, inseridos em um meio que nos media e nos coloca em relação com e no processo histórico-social. Cada indivíduo desenvolve objetivamente uma seqüência temporal significativa, e esse comportamento, que é a interpretação deste conhecimento objetivo dotado de sentido, é apreendido e interiorizado pelo sujeito e, desta forma, torna-se subjetivamente significativo também para o outro. Esse movimento é o que caracteriza a dialética da sociedade, tão bem apresentada na obra de Berger e Luckmann (2005).

Para Elias, a necessidade de objetividade do ser humano, ou seja, a busca da explicação determinada pela razão é um dos aspectos que parece contribuir para essa visão dicotômica de indivíduo e sociedade (1994, p.80).

O que se pode ver, realmente, são pessoas singulares. As sociedades não são visíveis. Não podem ser percebidas pelos sentidos. Por conseguinte, não se pode dizer que existiam ou sejam 'reais' no mesmo sentido ou grau em que se pode afirmá-lo de cada uma das pessoas que as compõem. No fim, tudo o que se pode afirmar sobre as formações sociais baseia-se em observações de pessoas isoladas e de seus enunciados ou produções.

É interessante ver que o estatuto moderno desses conceitos confere identidade a cada um e que o principal divisor ou o limitador dessa fronteira entre indivíduo e a sociedade é a relação de oposição que o indivíduo mantém com a sociedade. Devemos cuidar para não cair no pensamento dualista e ou, então, buscar novamente entendê-los como opostos. Falar da dicotomização desses conceitos sem cair nas armadilhas que o tema nos reporta é a idéia dos estudos de Elias (1994) no seu livro Sociedade dos indivíduos.

Acredito que as idéias de Berger e Luckmann, que venho apresentando

concomitantes às idéias de Elias, nos ajudam a fundamentar teorizações que nos auxiliam para escapar de algumas das armadilhas dessa dicotomização entre indivíduo e sociedade. Sem dúvida, o olhar dialético é determinante para que possamos entender essa relação de forma inteira, ampla e dinâmica. Para eles, o homem é biologicamente levado a viver e a construir um mundo com os outros.

Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética, o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo (2005, p.141).

Não podemos analisar esta relação de indivíduo e sociedade sem olharmos para as relações e práticas de uma época. Eles são e estão inseridos em um contexto histórico e, por isso, dependem de múltiplas relações e práticas estabelecidas em cada cultura. Berger e Luckmann salientam que

[...] a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado, mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor. A exteriorização e a objetivação são momentos de um processo dialético contínuo (2005, p.87).

A complexidade na relação entre indivíduo e sociedade, na relação intersubjetiva, no encontro, no olhar, no face-a-face, ao descobrimos o outro como sujeito é, sem dúvida,

um momento marcado pela incerteza. Esse encontro entre o eu e o outro transpõe um viver pessoal e social. A parábola das estátuas pensantes que Elias descreve produz um efeito interessante nesse contexto das relações (1994, p.100).

As estátuas veem o mundo e formam concepções dele, mas lhes é negado o movimento dos membros. São feitas de mármore. Seus olhos veem e elas são capazes de pensar no que veem, mas não podem ir até lá. Suas pernas não podem andar nem suas mãos, segurar. Elas olham de fora para o interior de um mundo, ou de dentro para um mundo lá fora – como quer que se prefira formulá-lo –, um mundo sempre separado delas.

Aproveito esta parábola para lembrar que ainda encontramos crianças como estátuas, que são vistas de fora, não tem vez nem voz, e muitas vezes acabam forçadas a olhar o mundo como os adultos, fazendo o que eles dizem e o que eles querem. Aqui podemos lembrar do trabalho de José de Souza Martins onde fala de Regimar e seus amigos e a criança na luta pela terra, no livro O massacre dos inocentes. Segundo este autor,

A fala das crianças foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas. Fala de crianças habituadas a ser empurradas, até pela violência, como narraram algumas, pelas estradas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desde muito cedo aprendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiros na própria pátria (1993, p.58)

O conhecimento para Berger e Luckmann possui uma relação dialética com o social. É produzido por ele e também contribui na transformação social. Assim também os papéis e as instituições mantêm uma relação em que um não se estrutura sem o outro. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis, dizem os autores. “Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao

interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele” (2005, p. 103). É na sedimentação dessa relação intersubjetiva que podemos ver que as objetivações das experiências foram e estão sendo transmitidas de uma geração para a outra.

Para estes autores, viver, estar em sociedade, significa participar dialeticamente da sociedade. Vejamos como eles apresentam essa idéia:

Sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos. Conforme tivemos a ocasião de dizer, estes aspectos recebem correto reconhecimento se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização. No que diz respeito ao fenômeno social, estes momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma seqüência temporal. Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente. O mesmo é verdade com relação a um membro individual da sociedade, o qual simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva (2005, p.173).

A partir do momento em que o indivíduo consegue realizar essa interiorização é que ele se torna membro da sociedade. E a forma como isso se realiza chama-se

socialização.

SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA ESOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

Para Berger e Luckmann (2005, p.175), socialização é definida “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos locais do mundo objetivo de sua sociedade.

Poderíamos pensar que o fato de as crianças, desde pequenas, participarem cada vez mais cedo das instituições de educação infantil, e que a socialização primária, por estar relacionada com a instituição familiar, possa estar se fundindo com a socialização secundária. Uma vez que a criança reconhece os espaços e as estruturas temporais da escola infantil, isso poderá ser entendido como uma única forma de socialização? Ou então que o fato de entender as crianças como atores sociais participantes ativos do processo histórico-social as faz precocemente mais aptas e preparadas para vivenciarem os processos sociais?

Berger e Luckmann (2005) destacam com muita propriedade que esta socialização primária é carregada de afeto, de relações emocionais. Relações estas muito mais significativas para a criança do que um aprendizado cognitivo. Vejamos:

[...] De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta
ligação emocional como os outros significativos o processo

de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada (p.177).

Uma das marcas decisivas na socialização é a consciência do outro. Um outro generalizado, ou seja, não só aqueles que a criança reconhece apoiada na interiorização de seus conhecimentos empíricos.

A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente ao mesmo processo de interiorização. Esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da linguagem. [...] esta constitui o mais importante conteúdo e

o mais importante instrumento da socialização (BERGER e LUCKMANN, 2005, p.179).

Para estes autores quando se tem o outro generalizado, internalizado, foi constituída a consciência do indivíduo e, conseqüentemente, termina a socialização primária. Para eles, “Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Mas esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está jamais acabada” (2005, p.184). Isso porque:

[...] A biografia subjetiva não é completamente social. O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Isto implica que a simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva nunca é uma situação estática, dada uma vez por todas. Deve ser sempre produzida e reproduzida in actu (2005, p179-180).

Resgato novamente o que já foi evidenciado anteriormente por entender que é fundamental que se compreenda que a socialização primária é carregada de emoção, da criança com seus outros significativos e que não se realiza se não houver identificação. Já a socialização secundária entendida por Berger e Luckmann como sendo “a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. [...] é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (2005, p.185). Assim a identificação pode ocorrer “só com a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre seres

humanos” (2005, p.188). Ainda sobre essas duas socializações, eles destacam que:

Na socialização primária a criança não apreende seus outros significativos como funcionários institucionais mas como mediadores da realidade tout court. A criança interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico. Algumas das crises que acontecem depois da socialização primária são causadas na verdade pelo reconhecimento de que os mundo dos pais não é o único mundo existente, mas tem uma localização social muito particular, talvez mesmo com uma conotação pejorativa. [...] Na socialização secundária o contexto institucional é em geral percebido. [...] a interação social entre mestres e alunos pode ser formalizada (2005, p.189).

O autor salienta que a realidade da vida cotidiana, além de se manter pela rotina, é sistematicamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros e que “a realidade subjetiva deve ter com a realidade objetiva uma relação socialmente definida” (2005, p. 198). Essa relação é compreendida, principalmente se entendemos que o processo dialético transforma sistematicamente esses mundos, e que “a realidade subjetiva nunca é totalmente socializada, não podendo ser totalmente transformada por processos sociais. No mínimo o indivíduo transformado terá o mesmo corpo e viverá no mesmo universo físico” (2005, p.208). Os autores utilizam o termo alterações quando as transformações parecem totais.

A alteração exige processos de re-socialização. Estes processos

assemelham-se à socialização primária, porque têm radicalmente de atribuir tons à realidade e, por conseguinte, devem reproduzir em grau considerável a identificação fortemente afetiva com o pessoal socializante, que era característica da infância (2005, p.208).

Para eles,

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Estas histórias, porém, são feitas por homens com identidades específicas (2005, p.228).

A sociologia do conhecimento compreende a realidade humana como uma realidade socialmente construída, assim o homem vive cada época conforme suas crises e a realidade objetiva e subjetiva de sua vida cotidiana, entendendo-se essas relações dialeticamente.

SOCIALIZAÇÃO NA VISÃO DOS SOCIÓLOGOS DA INFÂNCIA

Para alguns autores da sociologia da infância, como Prout, Sarmiento, Pinto, Corsaro, os processos de socialização estão cada vez mais complexos, pois estão relacionados com o fato de que as crianças pequenas começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar. Não falam de socialização primária e de socialização secundária como os autores citados anteriormente, pois o fato de as crianças estarem saindo muito cedo para as instituições infantis fazem com que revejam esses conceitos.

Sobre essas preocupações e se propondo a contribuir para a necessária construção de uma Sociologia da Infância, Suzanne Mollo-Bouvier (2005) enfatiza que em nossa sociedade a maneira como as crianças vivem tem muito a ver com o modo de vida de seus pais E que muito pouco sabemos do mal-estar, da dor e desespero das crianças em função do modo que seus pais escolheram ou foram obrigados a escolher. Destaca o trabalho das mulheres, urbanização e industrializações que levam ao afastamento de seus lares, aumento do desemprego e da precariedade econômica e também as próprias transformações na família. Em suas palavras: “A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca lançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo” (p.393).

Para Pinto, o conceito de socialização das crianças ainda é muito recente, mas remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas.

Consiste no processo através do quais os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida-sociedade (1997, p.45).

Pinto (1997, p.45), destaca a definição de socialização de Guy Rocher.

o processo pelo qual a pessoa humana apreende e interioriza, ao longo da vida, os elementos sócio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de agentes sociais significativos e se adapta, assim, ao ambiente social.

Podemos ver que a forma como abordam esses conceitos é focada nas questões culturais e sociais do ser humano ao longo de sua vida.

Os sociólogos da infância compreendem a socialização de forma diferente do modelo de Durkheim. Para eles, a “noção de socialização da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto” (DELGADO e MULLER, 2005, p.353).

O fato de as sociedades serem cada vez menos capazes de delimitar suas fronteiras, fazendo com que seus limites fiquem cada vez mais permeáveis, tem contribuído para que os sociólogos da infância questionem o que se entende por socialização, como já havia descrito antes. Segundo Prout:

De facto, este fluxo de produtos, informações, valores e imagens tem efeitos profundos no processo de socialização e criou, por assim dizer, as bases para a nova Sociologia da Infância. Processos de socialização cada vez mais complexos ocorrem a partir do momento em que as crianças de menor idade começam a passar grande parte do seu

tempo fora do contexto familiar – na escola, em diversas actividades extracurriculares ou em centros infantis de dia. Tudo isto deu origem à idéia de uma ‘dupla socialização’ (2002, p.16-17).

Sobre esses e outros conceitos que os representantes da sociologia da infância vêm desenvolvendo vemos que as bases conceituais do processo de construção cultural da infância ainda estão por (re)surgir, principalmente por se acreditar que a infância é um processo bastante complexo, ambíguo e instável já que buscamos entendê-la enquanto um fenômeno contemporâneo. Como os olhares das diferentes ciências podem nos auxiliar?

Alguns autores como James (2005), Pinto (1997), Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008), Corsaro (2005, 2007), Prout (2002), Quinteiro (2002) e Montandon (2001, 2005) em seus escritos apontam para a existência de um paradigma emergente da infância, e questionam os conceitos de infância que abordam este tema ou a entendem como algo natural e universal.

No Brasil temos várias pesquisas com crianças, seja na Educação, Psicologia, Biologia, Medicina, Literatura, e outras áreas da ciência. Segundo Delgado e Muller (2005), atualmente a área da Sociologia da Infância apresenta algumas publicações desde o início da década de 1990², mas elas acreditam, apoiadas nos estudos de Quinteiro (2002), que ainda temos um longo caminho para que possamos consolidar esta área no Brasil.

Cléopâtre Montandon (2001) aponta para uma emergência de um novo campo de

² Podemos encontrar algumas publicações nos sites: www.anped.org.br e www.scielo.br.

estudos: a Sociologia da Infância, que a toma como uma construção social específica, que tem uma cultura própria e merece ser considerada nos seus traços peculiares.

Para Sarmento, a Sociologia da Infância tem como propósito compreender a infância como objeto sociológico. Isso implica olhar para a sociedade de forma diferente do que muitas vezes olhamos, pois esta, além de colocar a criança com o objeto de investigação sociológica por direito próprio, acaba por legitimar que uma sociedade garanta essa Sociologia da Infância, visto que a infância está inserida em um contexto social.

Delgado e Muller (2005) destacam que:

Prout (2004, p.3-4) sustenta a idéia de que o encontro entre a sociologia e a infância é marcado pela modernidade tardia e assim a Sociologia da Infância encontra-se perante uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambigüidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável (p.351).

Segundo Trent (1987), citado por Montandon (2001) foi nos Estados Unidos, nos anos 20, que ocorreu o interesse pelos estudos das crianças. Inicialmente pelos sociólogos e os psicólogos sociais, porém foram os psicólogos do desenvolvimento e os trabalhadores sociais que se interessaram pelo tema e acabaram investindo maciçamente no campo.

É interessante situar o contexto histórico desse momento. No início do século,

encontramos industrialização intensa, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública. Desse contexto, emergiu uma preocupação e interesse pelos problemas da infância e, particularmente, pelo trabalho das crianças, pela deficiência mental e delinquência juvenil.

Esse período dos anos 20 foi singular para a Sociologia da Infância, diz a autora, é só na segunda metade do século XX que um pequeno número de sociólogos de língua inglesa se voltou novamente para a infância. O processo de socialização das crianças, que girava em torno das práticas dos adultos, estava no centro dos trabalhos. A obra de Ritchie e Koller (1964) que é uma das primeiras a ter como título *Sociology of Childhood*, se remete essencialmente ao processo de socialização. Foi com Denzin (1977), e nos anos 80 que surgem novamente algumas reflexões mais originais sobre a infância, diz-nos a autora.

Esse tempo de silêncio, diz Montandon (2005), intrigou certos pesquisadores. Ambert (1986), após seus estudos, propôs uma série de razões para esse desinteresse. Ou seja, para ele a predominância de um ponto de vista e de preocupações masculinas por parte dos principais representantes da Sociologia americana, assim como o pouco valor atribuído à infância por aqueles que dominam e legitimam as informações nas revistas prestigiadas e por ocasião de promoções acadêmicas, são algumas das razões. Mesmo as sociólogas feministas ignoraram a infância, preocupando-se mais com a liberação das mulheres do que com a integração do papel materno.

Podemos perceber o quanto a preocupação com a infância e com as crianças sempre esteve associada a interesses políticos e sociais. Por isso, falar em fim da infância é nos fazer pensar sobre o início da infância, se é que existe um início específico para ela.

A partir dos anos 80, diz a autora, os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram. Enfatiza que o impulso das perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas têm contribuído muito para que a Sociologia da Infância se consagre atualmente. Os trabalhos sobre as crianças têm evidenciado por um lado a predominância do empírico e, de outro, a grande diversidade de questões exploradas sobre o tema. A autora aponta quatro temáticas que vêm norteando os trabalhos da sociologia da infância, baseada nos estudos de Frones (1994). São elas: Os trabalhos que tratam das relações entre as gerações; os que estudam as relações entre as crianças; os trabalhos que abordam as crianças como um grupo de idade, e os que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

Esta categoria das relações entre gerações estuda as relações entre as crianças com seus pais ou com os adultos em geral. Esses estudos não estão vinculados a uma sociologia da família, pois o olhar do sociólogo da infância se volta para a criança como ator social. Seu objeto de estudos, é ver a criança como sujeito do processo de socialização.

Sarmiento enfatiza que é fundamental trabalhar com o conceito de geração, diversidade e alteridade, pois esses conceitos tendem a desvelar as crianças, contribuindo para construção de uma refletividade sobre a condição da existência e o trajeto de vida na atual situação da modernidade. Geração passa a ser “uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais” (2005, p.363).

Para Prout (2002) e para Sarmiento (2005), este conceito precisa ser reformulado. Apresenta as visões de alguns sociólogos e apresenta sua compreensão sobre o conceito de geração. Inicialmente traz na visão de Karl Mannheim, sociólogo húngaro, o conceito

de geração:

a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social. A mudança social é interpretada por Mannheim fundamentalmente como “evolução intelectual” da sociedade (2005, p.364).

Para Sarmento, este conceito de Mannheim atribui à geração uma forte identificação histórica, que acaba limitando o conceito.

Destaca um outro conceito para geração de Jens Qvortrup, que na sua opinião ainda não representa o que ele sustenta. Este teórico se apropria do “conceito de geração” como categoria social estruturante da infância, porém coloca-a como uma variável independente, tras-histórica ligadas às questões económicas e demográficas da sociedade. Segundo Sarmento, “esta perspectiva estruturalista tende a privilegiar, na análise, as relações intergeracionais e a secundarizar as relações intrageracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância” (2005, p. 236).

Para Sarmento, a tentativa de Leena Alanen de entender geração como uma variável dependente de aspectos estruturais e como uma variável independente pelos

efeitos estruturantes da ação das crianças como atores sociais, dando uma conotação mais interacionista em sua abordagem, ainda assim não constitui uma definição que sustente o que a Sociologia da Infância acredita. Sarmiento enfatiza que o objetivo é

historicizar o conceito de geração, sem perder de vista as dimensões estruturais e interacionais. A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade (2005, p.365).

Mesmo parecendo estar mais ou menos “palpável” este conceito, Sarmiento destaca que falar em geração de infâncias é ter de olhar que este conceito já evidencia em si os processos de mudanças que são diferentes em cada momento, em cada contexto e assim geram novos sentidos, evidenciando o processo dialético da sociedade.

Diversidade é o outro conceito que Sarmiento destaca como fundamental para se compreender a Sociologia da Infância. Este conceito parece ser muito mais visível, pois hoje, com os rompimentos das fronteiras culturais e o advento da mídia, as crianças e as condições sociais que as cercam já nos mostram as diversidades nos grupos de que participam.

Para Sarmiento, falar em diversidade implica olhar que:

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica, ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção, etc. Mas as

crianças são também seres sociais e enquanto tal, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (2005, p.370).

Aqui podemos lembrar a importância dos conceitos de crianças e de infâncias já discutidos anteriormente, bem como o quanto esse olhar nos reporta a uma visão interacionista, dinâmica e dialética desses conceitos. Aqui também acredito ser fundamental ter uma visão global das ciências, tentando nos livrar dos pré-conceitos e das dicotomias que algumas vezes fazemos para “melhor” entender esses conceitos. Para Prout (2002, p.6), “a Sociologia da Infância estabeleceu-se com base e não para além das dicotomias da Sociologia Moderna”. Isso explica por que em alguns momentos ouvimos falar da Sociologia da Infância e outras vezes da Sociologia das Crianças. Dessa forma, o autor aponta cinco palavras-chaves que nos possibilitarão entender um pouco mais essas relações dicotômicas. Interdisciplinaridade, Hibridismo, Redes e Mediações, Mobilidade e Geração enquanto Relação.

Complementando essa questão, destaco as idéias abordadas no artigo de Moss (2002). Para ele, é fundamental diante da primeira infância “criar um ambiente democrático e crítico que possa confrontar as forças hegemônicas e universalizadoras” (MOSS, p.237). Ele ainda enfatiza sua idéia citando Nikolas Rose, que sabiamente defende que precisamos: “introduzir um tipo de mal-estar no tecido da experiência do ser, e dificultar a aceitação das narrativas que moldam nossa experiência” (p.237).

Para esse autor, muitas vezes, criamos imagens de crianças relacionadas ao olhar

hegemônico que nos leva a querer universalizar, ou seja, a buscar uma uniformidade e conformidade dos conceitos. Assim:

A teoria do construcionismo social parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa. O mundo é sempre o nosso mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos (MOSS, 2002, p.237).

Para esse autor, a teoria do construcionismo social, nos últimos anos, em parte da Europa “tornou-se influente naquilo que alguns chamam de nova sociologia da infância e outros chamam de estudos da infância” (2002, p.237). Para ele, essa abordagem “nos afasta da idéia de ‘criança’ ou ‘infância’ como um ser essencial e universal que fica à espera de ser descoberto, definido e realizado. Em vez disso, nos oferece a possibilidade de muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos”. E destaca as idéias de Gunilla Dahberg que se posiciona:

As instituições para a primeira infância, assim como a nossa idéia do que seja uma criança, podem ser e devem ser vistas como uma construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada por meio de nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade. As instituições para a primeira infância e as práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes

em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade (2002, p. 237).

Para Moss, a pergunta que caracteriza essa abordagem construcionista social é: qual é a nossa imagem de criança? Além disso, destaca vários aspectos desta teoria sendo um deles “ter a coragem de pensar por si mesmo na construção de novos discursos” (2002, p.238). Faz referência ao trabalho de Paulo Freire com adultos nos “centros culturais”, comparando com os projetos de aprendizagem que se vem buscando para a primeira infância. Para ele, Paulo Freire buscava:

espaços onde ensinar e aprender acontecem de um modo dialógico. São espaços para conhecimento, para o saber, não para a transferência de conhecimento; são locais onde o conhecimento foi produzido e não simplesmente apresentado ou imposto ao aprendiz. São espaços onde foram criadas novas hipóteses para a leitura do mundo (2002, p.144).

Para Moss, os projetos a serem desenvolvidos com as crianças pequenas devem ter como essência promover espaços em que a democracia local, crítica e participativa proporcione que as práticas pedagógicas se realizem também de forma reflexiva, democrática e pública. Além disso, acrescenta que este espaço, estes projetos devem oportunizar relações e culturas de crianças. Cita o trabalho de William Corsaro e de Alan Prout sobre cultura da criança. Citando este último autor, Moss destaca que “A cultura coletiva própria das crianças é crucial para o crescimento. É o meio pelo qual grande

parte das circunstâncias de suas vidas é refletida, vivenciada, interpretada e transformada” (2002, p.245).

Segundo Moss (2002), falar sobre cultura da criança hoje já está bastante comum na Noruega e em outros países escandinavos, não só por pesquisadores ou profissionais da área, mas também por formadores de opinião e gestores. Em alguns currículos noruegueses para a educação infantil, esse conceito vem sendo evidenciado.

Falar sobre alteridade da infância implica conhecer a ação das crianças. O que elas pensam, como elas se constituem socialmente. Para Sarmento, neste momento, devemos falar sobre as culturas da infância e buscar nas palavras de Corsaro e Eder (1990) que as culturas das crianças são “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (2005, p.373). Para Sarmento, as culturas da infância: “São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância” (2005, p.373).

Os autores da Sociologia da Infância destacam que essas ações das crianças que formam culturas da infância não aparecem assim naturalmente. Elas se constituem com as interações e reflexos das produções sociais e culturais nas suas relações sociais.

Para Sarmento (1997, 2005, 2008), as culturas infantis também são produzidas nas interações de pares e com os adultos, ou seja, uma interação geracional e intergeracional. Assim, as culturas infantis são produzidas situadas socialmente, e suas formas de representar e simbolizar o mundo tem uma forma diferente do adulto. A localização social da criança produz diferentes culturas, porém as culturas infantis, de modo geral, possuem certa ordenação comum entre as suas produções. Afirma que: “não

são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares” (2005, p.373).

Complementado as idéias de Sarmiento sobre a cultura da infância, Manuela Ferreira³ (2002) acredita que há uma “universalidade” das culturas infantis, pois as crianças constroem em suas interações “ordens sociais instituintes” que ultrapassam os limites da inserção cultural local de cada criança.

As culturas da infância transportam as marcas do tempo. Assim, precisamos buscar teórica e epistemologicamente o que de fato caracteriza as culturas da infância. Sarmiento (2004, p.23). apresenta quatro eixos estruturadores das culturas infantis que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade se caracteriza como o conjunto de ações, comportamentos e relações compartilhadas entre as crianças e que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Todas as pessoas, todos os grupos e instituições de que elas participam contribuem para que a aprendizagem seja segundo Sarmiento (2004, p.14) eminentemente interativa. Nesta aprendizagem, destacam-se as relações partilhadas entre as crianças, definidas como cultura de pares, mas essa interatividade não se separa dos adultos e da produção realizada entre eles, pois essa aprendizagem também se dá com a sociedade mais ampla.

A ludicidade, o brincar, é um dos traços fundamentais que compõem as culturas infantis, possibilita aprendizagens, como por exemplo, a sociabilidade, participando da construção das relações sociais, como também das formas de recriar o mundo.

³ Sobre isso ver FERREIRA, Manuela. *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"* Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

Independente da época, etnia, gênero e classe social, o lúdico faz parte da vida da criança, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. E destaca que o brincar não é exclusivo da criança, é uma atividade social por isso do próprio homem, mas são as crianças que “brincam contínua e abnegadamente” (2004, p.15).

A fantasia do real é a forma como a criança ultrapassa a realidade e a recria, utilizando o imaginário. Para Sarmiento, “a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados” (2004, p.16). Ele ainda questiona se tudo isso não ocorre também no mundo dos adultos. Para ele “toda interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o ‘real’ não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações” (2004, p.16).

E por fim a reiteração. Para Sarmiento, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (2004, p.17). Assim, as crianças recriam suas rotinas e brincam com os outros incessantemente, reiterando seus espaços.

Conforme a Sociologia da Infância, a condição comum das crianças tem sua dimensão simbólica expressada através das culturas infantis, que se constituem na capacidade de elas construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são diferentes dos modos adultos de significação e ação. Elas se constituem historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância

transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003).

Para Corsaro (2007), as crianças interpretam e produzem sentidos nas culturas de que participam; elas produzem suas culturas e seus processos sociais em pares – culturas de pares - essa produção não é individual, somente entre si, mas participam da teia social, da sociedade adulta mais ampla. Sua produção corresponde à cultura das crianças e à dos adultos. Portanto, não são indissociáveis, essas duas culturas estão inter-relacionadas.

Montandon (2005) e Alderson⁴ (2005) mostram vários exemplos de pesquisas que vêm sendo realizadas atualmente com crianças, mas ressaltam que se observa ainda o olhar do adulto sobre a criança a partir do adulto de referência. Muitas pesquisas investigam as relações entre pais e filhos, utilizando-se do discurso e da prática dos adultos e muito pouco ainda com crianças pesquisadoras.

Estes autores salientam que as relações entre as gerações são marcadas por uma maior uniformização entre as crianças e os adultos ou por uma maior diferenciação entre eles. Se pensarmos em uma “fusão” do adulto e da criança, na idéia do desaparecimento da infância, então por que pensar em uma Sociologia da Infância? Ou por que falar em Estudos da Infância?

Postmam (1999) tem abordado vários aspectos que hoje parecem evidenciar um desaparecimento ou um fim da infância. Seria essa idéia, esse sentimento, um dos grandes incentivadores para o ressurgimento da sociologia da infância? Estaria a infância

⁴ Sobre essas questões ver no artigo escrito por Priscilla Alderson “As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa”. Educação e Sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.419-442, mai./ago. 2005.

“tão fortalecida” que necessitamos olhar para ela como que buscando entendê-la, compreendê-la para que nossa sociedade se mantenha no seu padrão de relações ou que possamos melhor controlá-la a partir desse olhar? As armadilhas que estamos por vivenciar ou desvendar só com o tempo entenderemos.

CONCLUSÃO

Uma pluralidade de olhares para a dimensão social da infância se faz necessária para estes pesquisadores. A grande maioria busca, na visão histórico-social, um resgate dos sentimentos de infância. Pinto (1997), em seu artigo sobre a infância como construção social, nos leva a refletir sobre a aparente naturalidade que caracteriza a infância e nos mostra como essa etapa da vida possui uma importante dimensão de construção social. Para esse autor, a perspectiva que melhor olha a criança é aquela que foca as dimensões sociais da infância no conjunto de processos sociais, “a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade” (PINTO, 1997, p.34). Para Montandon, a criança não é passiva, ela constrói cultura com seus pares, “ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas” (2005, p.494).

Sarmiento (2005, p.370) diz que “as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo em que vivem”. O autor ainda

complementa, alertando que estes diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. Mostra porém, que diante destes condicionantes sociais, a cultura infantil está presente, ou seja, em articulação com a cultura e a sociedade adulta.

Pinto destaca as idéias de Prout e James que afirmam que as crianças constroem os seus mundos sociais, ou seja, constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem. Assim sistematizam as bases desse mundo social da infância.

Dessa forma, a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa desse adulto e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança.

Observa-se que algumas teorias tendem a ser hegemônicas ao compreender a criança a partir da Psicologia do desenvolvimento e da teoria da socialização. Buscam respostas e, rapidamente, dentro de seus olhares se satisfazem determinando o ser criança muitas vezes de forma simplista e conformista.

Como podemos ver, o conceito “infância” é referido por muitas ciências, pois realmente esse conceito se deixa olhar na visão polissêmica que Javeau (2005) aponta. E que de todos os lugares parece mais fácil podermos falar do que é amplo, pois esse conceito se organiza como fator de análise normalmente se adaptando conforme a conveniência ou a necessidade do pesquisador nas diversas áreas. Mas para falar de criança ou crianças, sentimos necessidade de olhar mais de perto, e acredito que, mesmo para entendermos a criança como ator social, precisa-se buscar saber quem é ela, o que ela pensa, como aprende, quais os conflitos e como os resolve, como se relaciona com seus pares e com os adultos, enfim, precisamos buscar uma cultura da infância

mergulhada nas diversas ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. Educação e Sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.419-442, mai./ago. 2005.

Barbosa, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.25, n.1, p.93-113, dez-jan./jul. 2000.

_____. Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. São Paulo: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2000.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade, São Paulo, v.28, n.100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

Berger, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

Corsaro, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade & Culturas, Portugal, n.17, p.113-134, 2005.

_____. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação e Sociedade, São Paulo, v.26 n.91, p.443-464, mai./ago. 2005a.

.Delgado, Ana Coll; Müller, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Educação e sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.351-360, mai./ago. 2005.

_____. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: REDIN, Euclides (Org.) et al. Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Elias, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Gouvea, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: Sarmento, Manuel; Gouvea, Maria Cristina Soares (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Javeau, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância. Educação & Sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.379-389, mar./ago. 2005.

Jenks, Chris. Constituinto a criança. Educação, Sociedade & Culturas, n.17, p.185-216, 2002.

Martins Filho, Altino José et al. Infância plural: criança do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Meira, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v.15, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 nov. 2005

Mollo-Bouvier, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Educação & Sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.391-403, mai./ago. 2005.

Montandon, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.112, p.33-35, mar. 2001.

_____. As práticas parentais e a experiências das crianças. Educação & Sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.485-507, mai./ago. 2005.

Moss, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: Machado, Maria Lucia de (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

Patrick, Rayou. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Educação & Sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.465-484, mai./ago. 2005.

Pereira, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Pinto, Manuel. A Infância como construção social. In: Pinto, Manuel; Sarmento, Manuel Jacinto (Coord.). As crianças. Contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____; Sarmento, Manuel Jacinto (Coord.). As crianças. Contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

Postman, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Prout, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância. Versão apresentada no 8º Encontro Anual da Secção de Sociologia da Infância da Associação Alemã de Sociologia, no Max Plank Institut fur Bildunsforschung, Berlim, 31 de Maio de 2002.

Quinteiro, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. Perspectiva, Florianópolis, v.20, p.137-162, jul./dez. 2002.

Sarmento, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças, contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

_____. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, n.21, p.51-69, 2003.

_____. “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto. Asa, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, São Paulo, v.26, n.91, p.361-378, 2005.

Souza, Jobim e; Salgado, Solange e; Gonçalves, Raquel. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: Sarmento, Manuel; Gouvea, Maria Cristina Soares (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Vasconcellos, Vera Maria Ramos; Sarmento, Jacinto Manuel (Org.). Infância (In)visível. Araraquara, SP. Juqueira & Marin, 2007.

Vygotsky, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

Credenciamento

Portaria MEC 3.613, de 08.11.2004 - D.O.U. 09.11.200435