

**Fernanda Müller**  
**Maria de Nazareth Agra Hassen**

**O gato comeu.**

*Tinha na rua menina  
Tinha na rua menino  
Tinha na rua jogo de bola  
jogo de taco, calçada pintada  
Para as amarelinhas, da terra ao céu.  
A rua agora é vazia  
Meninos e meninas atarefados  
Meninos e meninas fechados  
Nas creches, escolinhas.  
Não têm como ver o céu.  
A casa agora é vazia  
Velhos ociosos e solitários  
Nos hospitais, asilos  
Não têm como ver o céu.  
Para falar de suas dores,  
Pagam-se profissionais,  
Só conseguem ser ouvidos  
Os que forem consumidores.*

M.N.A.H

1 As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou a pesquisa de doutorado de Fernanda Müller e ao Centro Universitário Ritter dos Reis, pelo qual Maria de Nazareth Agra Hassen realizou a pesquisa *Mapa Porto Alegre da Cidade*, que contou com a colaboração das pesquisadoras Noeli Reck Maggi e Carla Meinerz.

**Resumo:** O artigo apresenta as ideias referenciais da pesquisa que tematiza a infância em diferentes campos do conhecimento, em especial nas ciências sociais, apontando os caminhos pelos quais a criança passa a ser concebida como ator social e como produtora de cultura e de significados. Argumenta-se que a infância demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de pesquisa e que a complexidade contemporânea demanda a ruptura com um conjunto de dicotomias entre crianças e adultos, criadas na modernidade. Embora já exista um corpo interdisciplinar de estudos sobre as crianças, considera-se que, sendo a infância um fenômeno híbrido, produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais, sua compreensão requer maior integração de disciplinas das ciências sociais e naturais.

**Palavras-chave:** Infância. Ciências Sociais. Crianças. Cultura.

## A emergência dos estudos da infância

Se, por um lado, a fragmentação e a especialização do saber limitaram a compreensão dos fenômenos sociais, por outro, é crescente o número de investigações sobre a infância em vários campos das ciências humanas e sociais. No Brasil, diferentes campos do conhecimento se dedicam a investigar a infância, o que pode ser observado, em maior escala, na Pedagogia e na Psicologia e, em menor escala, na História, na Antropologia, na Sociologia e na Ciência Política (Rocha, 1999).

A necessidade de estudos interdisciplinares sobre a infância foi apontada nos anos 1970 por Rosemberg (1976, p. 1470), que, ao criticar a tradição de pesquisa na Psicologia, sugere que se amplie a visão: “enquanto a Psicologia não fizer apelo à Antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças”. Rossetti-Ferreira (2004) mostra que a Psicologia do desenvolvimento assumiu a necessidade de apreender e analisar os fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva. Igualmente, a Antropologia reconhece que estudar crianças ainda é um desafio, visto que nem sempre elas são reconhecidas como objetos, ou melhor, sujeitos legítimos de estudo (Cohn, 2005).

Fenômeno heterogêneo, complexo e emergente, a infância demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de investigação (Prout, 2005). Ainda que esse artigo se apoie teoricamente em estudos da Sociologia e da Antropologia da infância, tomaremos como exercício a discussão e a ampliação de conceitos que se mostram limitados para explicar a infância contemporânea.

A emergência da sociologia da infância no Hemisfério Norte esteve relacionada à crítica de que a Sociologia tradicional se mostrou mais preocupada com a juventude, tendo sido as crianças absorvidas nos estudos da

Sociologia da família e da Sociologia da educação. A Sociologia da família não centrou seus estudos na criança, uma vez que a entendeu como um objeto das práticas educativas dos pais. Já a Sociologia da educação estudou a escolarização das crianças, focalizando a influência das estruturas familiares e escolares sobre a criança. A criança não era considerada como objeto/sujeito de pesquisa, mas, sim, a sua trajetória escolar e os processos de socialização (Montandon, 1997).

É de consenso que a infância foi ignorada na sociologia até o início dos anos 1980, o que é explicado pela visão de subordinação das crianças na sociedade (Corsaro, 1997; Qvortrup, 1994). Para corroborar o argumento, Qvortrup (1987) relembra uma antiga canção folclórica sueca: "Crianças são pessoas que vivem em outro mundo" (p. 28).

Sirota (2001) e Montandon (2001) expuseram inventários sobre as produções do campo da Sociologia da infância. Ambas as autoras procuraram dar visibilidade a algumas categorias-chave que essas produções contemplaram, tais como: estudos de gerações, interação entre crianças, crianças vistas como um grupo de idade e dispositivos institucionais. Embora as autoras apresentem muitas dúvidas sobre os direcionamentos do campo, inclusive se é uma disciplina ou uma subdisciplina, fica claro que na Europa e nos Estados Unidos a Sociologia da infância conquistou espaço acadêmico.

Nos anos 1940 do século passado, Fernandes (1961) observou a interação entre as crianças nas ruas de São Paulo, apropriando-se dos modos pelos quais elas se relacionavam em grupos, a partir de uma metodologia que as considerou informantes principais. Esse estudo, no entanto, não mobilizou a continuação de pesquisas sociológicas com as crianças no Brasil<sup>2</sup>. O desenvolvimento dos estudos sobre a infância ocorreu principalmente nos campos da Pedagogia e da Psicologia, conforme mostra o estudo de Rocha (1999).

Analisando o campo da Pedagogia, Rocha (1999) aponta que os trabalhos sobre a infância buscam um diálogo com as demais áreas das ciências sociais, evidenciado pelo uso de metodologias e pressupostos teóricos comuns. A autora encontrou conceitos de infância voltados "à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade" (p. 48), o que indica uma negação da infância como categoria homogênea e a necessidade de consideração das vozes das crianças nas pesquisas.

De fato, a Sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou. Muito do pensamento da Sociologia sobre as crianças deriva do trabalho teórico sobre a socialização, que concebeu as crianças a partir das instituições e não delas próprias. As teorias tradicionais corroboram a ideia

2 Depois de quase 60 anos, Martins (1993) realizou um estudo com crianças envolvidas em processos de migração e luta pela terra no Mato Grosso e Maranhão.

de infância como uma fase da vida associada à irracionalidade e imaturidade, além de apresentá-la como um evento universal, igual para todas as crianças.

A abordagem funcionalista, popular nos anos 1950 e 1960, concebeu a socialização como uma estratégia de treinamento para assegurar a internalização de normas e regras, de forma que as crianças se tornassem integradas à sociedade. Parsons (1964) chamou de “invasão bárbara” (p. 208) a chegada dos recém-nascidos, entendendo isso como uma situação crítica de todas as sociedades. Após o seu nascimento, a criança passa a ser conformada pelas instituições sociais: a família, a comunidade e a escola. Dessa relação, ela assimilaria a moral e os costumes que conduzem ao convívio social e, aos poucos, incorporaria as regras coletivas aos seus valores individuais, pois, do contrário, ela se tornaria excluída.

Durkheim (1974) associou a educação ao processo de socialização, concebendo-a não somente como a ação repetida e sucessiva das gerações adultas sobre as crianças, mas também como um “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (p. 5). A educação também teria como finalidade promover habilidades físicas, intelectuais e morais, exigidas pela sociedade como um todo, mas, igualmente, pelos contextos específicos aos quais as crianças pertencem (Durkheim, 1973). Essa abordagem considera que a criança passa a ser completa quando já não é mais criança, ao alcançar a maturidade e a completude supostamente particulares da idade adulta.

No caso da Antropologia, seguindo o argumento de Cohn (2005), a situação é um pouco diferente. Os primeiros e mais conhecidos estudos contemplando as crianças na história da Antropologia datam das décadas de 1920 a 1940 do século passado. Nos Estados Unidos, antropólogos da Escola *Cultura e Personalidade*, tomando seu país como referência, pesquisaram o que seria *ser criança* em diferentes grupos culturais. Eles tinham como objetivo identificar o que é natural em toda criança e o que é cultural, dentro de uma definição de cultura como forma de ser e pensar, transmitida de geração a geração. Mead pesquisou as crianças Manu da Nova Guiné e posteriormente as crianças de Bali, cujas brincadeiras e formas de viver foram registradas também por meio do ensaio fotográfico de seu marido, o antropólogo Bateson. Cohn (2005) afirma que as conclusões de Mead e Bateson

versavam sobre o modo de aprendizado dos balineses, que o casal de antropólogos definiu como visual (pela observação) e cinestético (porque os movimentos de danças, por exemplo, eram aprendidos com o professor-tutor movimentando o corpo de seu aprendiz), concluindo ser esse um tipo de aprendizado que ensinaria a passividade e uma consciência particular do corpo. (p. 13)

Cohn (2005) aponta a crítica que os estudos dessa Escola sofreram, isto é, que o conceito de cultura e de personalidade acabou por “engessar os estudos na questão de como a criança é formada e como adquire competências culturais para a vida adulta” (p. 15). Em franca oposição à escola culturalista<sup>3</sup>, o pensamento britânico estrutural-funcionalista rejeita o seu psicologismo, mas, por outro lado, a criança, e os sujeitos em geral, têm seu papel definido pela posição que ocupam na sociedade, sem que suas ações e representações simbólicas tenham lugar na análise. Essa mesma crítica vale ao já citado Durkheim. O problema reside no pressuposto de que a cultura é inculcada nas crianças por meio de práticas socializadoras. Cohn (2005) cita, como exemplos dessa postura, os estudos das crianças Guarani de Egon Schaden e dos Tubinambá por Florestan Fernandes<sup>4</sup>.

Ainda segundo Cohn (2005), a virada da Antropologia se dará nos anos 1960, quando o conceito de cultura é revisto, assim como os de sociedade e de agência ou de ação social. Essa nova abordagem precisa ser encarada em passos. Isso exigiu deixar de ver a cultura como empiricamente observável, delimitada no espaço e reduzida aos costumes, valores ou crenças. Entender que costumes, valores e crenças não são um *em-si*, mas são conformados por um sistema simbólico que cada ator social aciona a cada momento com o fim de dar sentido a suas experiências (Cohn, 2005).

O antropólogo norte-americano Enid Schildkrout (1978) pesquisou as crianças Hausa (oeste da África) da perspectiva dos papéis de gênero e conclui que, na sua infância, elas não são meros aprendizes de como ser adultos, visto que a separação drástica de gêneros presente nos adultos não acontece entre elas, que transitam livremente entre as casas de homens e de mulheres. Christina Toren (1993) etnografou por muitos anos grupos de crianças nas Ilhas Fiji. Em um de seus trabalhos, *Imagining the world that warrants our imagination: Fijian children's ideas about their lives as adults*, a antropóloga examina produções escolares em que as crianças refletem sobre o futuro, mostrando como as projeções podem falar do próprio ser. Em outro texto, *Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind*, entre importantes achados para a compreensão do *ethos* fiji, Toren mostra a inversão que se dá no que diz respeito às compreensões dos rituais: as crianças atribuem *status* de indivíduo ao espaço ocupado no ritual, enquanto para os adultos ocorre de maneira oposta, isto é, conferem *status* ao espaço conforme o indivíduo

3 O estrutural-funcionalismo inglês é uma corrente antropológica que tem entre seus principais conceitos a estrutura social, o sistema e a função, e preocupava-se com a normatividade dos sistemas culturais. Entre seus principais representantes, Radcliffe-Brown e Evans Pritchard. Ver mais em Oliveira (1987).

4 Nunes (2002) faz duras críticas às concepções presentes nos trabalhos de Schaden e Fernandes. Ao primeiro, porque considera a criança “como adulto em ponto pequeno”, a partir da observação de que as crianças imitam os adultos em suas ações. Quanto ao ensaio de Fernandes, a autora é ainda mais crítica: “essa é uma visão muito pobre a respeito da atividade da criança e de seu universo lúdico” (p. 244). Isso porque o autor analisa processos educativos referindo-se em vários momentos à educação como “adestramento dos imaturos”.

que o ocupa. Com isso, Toren mostra, por outra perspectiva, o mesmo que Schildkrout: não há um *continuum* entre a experiência da criança e do adulto que prove que ela é mera aprendiz.

Mais do que isso, o avanço na reflexão sobre a condição das crianças foi mostrando a contribuição da criança na constituição de significados, sua participação na renovação da cultura e na constituição de uma cultura própria, ou seja, a cultura da infância como parte das diferentes culturas.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura. (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 20)

Assim, criam-se categorias analíticas que prevêem a capacidade de os atores sociais, e neles incluídas as crianças, de influírem na produção da cultura e não serem agentes passivos. Daí as crianças se construírem e se auto-definirem no seu processo de desenvolvimento, a partir do que podem ser concebidas não como produtos da cultura, mas como ativas na produção de um mundo social que lhes é próprio, isto é, produtoras de cultura. Para solidificar e ampliar esse entendimento, cria-se a necessidade de dar voz às crianças, na pesquisa e na vida social. Foi necessária, portanto, a consolidação de um campo de estudos sociológicos e antropológicos sobre a infância, que, ao rediscutir conceitos sobre sociedade, socialização e infância, avançou de uma única visão de pesquisa *sobre* as crianças, para *com* elas.

Nesse sentido, Tonucci (1997) apresentará na década de 1980 a proposta inovadora – e ainda causadora de espanto – da *cidade das crianças*. Pelo projeto que leva esse nome, as crianças precisam ser ouvidas pelos gestores das cidades, e suas propostas convertidas em ações. Igualmente rompendo com o pensamento linear, Thin (2006) não só sugere a relevância de diversas formas de socialização observadas nas condições de existência, nas relações sociais e na história dos grupos e dos indivíduos, mas também a necessidade de avançarmos de uma visão de socialização como o resultado da ação das instituições, para entendê-la como um processo individual e social.

É possível sintetizar que a socialização é um processo relacional envolvendo simultaneamente a internalização e a mudança da sociedade por seus membros. Internalizar significa o aprendizado e a conformação de normas que transformam as pessoas em membros de suas sociedades. Por outro lado, a construção da identidade engloba não apenas a habilidade de se adaptar ao ambiente, mas também de agir e transformá-lo. É o resultado de um jogo de papéis e da síntese de diferentes significações vividas; não haveria uma identidade, porém processos identitários, que são dinâmicos, múltiplos e em constante transformação.

## Depois do sentimento de infância proposto por Ariès

O cenário intelectual dos anos 1970 provocou novos direcionamentos nos estudos da infância, atribuídos por Prout e James (1997) ao campo da história, tendo sido disseminados entre as demais disciplinas. Foi Ariès (1981) quem primeiro discutiu a emergência da noção de infância, entendida como categoria social a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a paparicação e a moralização. O sentimento de paparicação teria surgido na família, em que a criança “por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ariès, 1981, p. 158). O sentimento de moralização passou a existir entre educadores e moralistas que entendiam o controle e a ordem como essenciais no trato com as crianças.

Trabalhos posteriores no campo da História, como o de Flandrin (1988), não pouparam, todavia, críticas à análise e ao método empregado por Ariès. Se, por um lado, a diversidade dos documentos utilizados por Ariès é surpreendente e necessária a toda pesquisa regressiva da história, por outro, Flandrin assevera que a maneira como cada série de documentos foi apresentada suscitou uma pergunta limitada, já adaptada à natureza da série. As conclusões de Ariès estariam comprometidas, uma vez que toda a análise foi feita a partir de um único exemplo – a infância de Luís XIII – e de uma única pergunta – existe um sentimento de infância? Nesse sentido, Flandrin sugere que o autor delimitou as convergências, não se preocupando com as divergências durante o processo analítico.

Além disso, Ariès teria interpretado equivocadamente a iconografia medieval, pois talvez essa não representasse a ausência da criança, e, sim, fossem raras as obras que a aludissem. Embora Flandrin (1988) afirme que o trabalho de Ariès não possa ser considerado um estudo científico, mas um excelente ensaio, ele reconhece o grande mérito do trabalho: motivar novas pesquisas.

Parodiando James Joyce<sup>5</sup>, De Mause (1976) garante que a “história da infância é um pesadelo do qual apenas recentemente nós começamos a acordar” (p. 1). O autor contesta não só o estudo de Ariès, como de outros historiadores, pois acredita que quanto mais antigo o período histórico, mais abandonada, sujeita à violência e sexualmente abusada era a criança. Seu argumento se fundamenta na crença em uma teoria da transformação histórica da relação entre pais e filhos, causada por mudanças psicogenéticas na personalidade de diferentes gerações. Rejeita a tese do surgimento da infância, sobretudo por acreditar que a prática dos adultos em relação aos primeiros cuidados na infância era brutal e violenta. Logo, para De Mause (1976), a infância teria sido sempre a mesma, pois foram os adultos e suas práticas que mudaram.

5 *History is a nightmare from which I am trying to awake*, James Joyce (1986).

A principal crítica ao trabalho de De Mause e aos de outros autores que dividem a história em estágios, como também fez Ariès, foi feita por Linda Pollock (1983). A autora investigou a história da infância enfocando a mudança nas relações entre pais e filhos e as diferentes concepções e cuidados com a criança. Após uma análise minuciosa de quinhentos diários norte-americanos e ingleses e autobiografias, Pollock encontrou poucos elementos que sustentassem a tese de Áries, de que na Idade Média havia indiferença em relação à criança, ou a tese de De Mause, de que havia maltrato e abuso às crianças até o século XIX.

Apesar das críticas, o trabalho de Ariès foi um marco que provocou questionamentos sobre os conceitos de infância e criança associados à imaturidade física, principalmente ao apresentar a infância como uma categoria social. O seu trabalho fomentou a curiosidade dos sociólogos, que acataram o conceito de infância como uma categoria social.

Considerando-a assim, os sociólogos passaram a teorizar a infância a partir de perspectivas diversas. Qvortrup (1987, 1994) tem sido um dos responsáveis pela defesa da Sociologia estrutural, asseverando que, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente, mesmo que seus membros e concepções sempre mudem. Corsaro (1997) também acredita que as crianças já fazem parte da sociedade desde que nascem, no entanto adverte que ainda é difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural, porque é comum considerá-la um período em que as crianças são preparadas para serem introduzidas à sociedade. O argumento de Qvortrup (1994) é que conceituando a infância como uma forma estrutural, seria possível avançar para além das perspectivas individualistas, centradas no adulto, temporalmente limitadas, para responder a um leque maior de questões sociológicas.

Um segundo grupo estabeleceu uma comparação entre as construções dos estudos da infância e dos estudos feministas. Alanen (2001), Mayall (2003) e Thorne (1993) enfatizam a posição das crianças como um grupo minoritário e oprimido pelos adultos. Alanen (2001) ainda ressalta que as crianças foram marginalizadas nas ciências sociais tanto quanto as mulheres e apresenta alguns paralelos: 1) enquanto os estudos feministas foram motivados por uma política "machocêntrica", os estudos da infância surgem pela crítica ao adultocentrismo; 2) os estudos feministas nascem pela necessidade de fechar lacunas na área, assim como de quebrar preconceitos e distorções; já os estudos da infância são iniciados por um grupo de sociólogos que observavam a marginalização ou o desprezo pelas crianças nas ciências sociais.

Ainda um terceiro grupo, ligado ao construtivismo social, criticou o entendimento da infância como uma fase preparatória para o futuro, assim como o conceito de crianças como seres não-sociais, em uma perspectiva de vir-a-ser. Jenks (1996) e Prout e James (1997) defenderam o conceito de infância como uma categoria plural – infâncias – igualmente construída e

reconstruída para as e pelas crianças. Frønes (1993) foi o primeiro a defender que não existe uma única infância, mas muitas, formadas pela articulação de diferentes e complexos sistemas sociais, culturais e econômicos.

Independentemente das filiações, os sociólogos da infância têm como mérito romper com o modo limitado com que a sociologia concebia a infância, dando visibilidade a algumas premissas: 1) reconhecimento da infância como categoria social; 2) necessidade de pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas; 3) crítica às teorias tradicionais da socialização; 4) novas teorizações sobre a infância; 5) crítica à marginalização das crianças na disciplina. A abordagem também se preocupou com as condições de vida das crianças e seus diferentes contextos sociais e históricos, dando origem à negação de um único conceito de infância, universal, somente atrelado aos aspectos físicos das crianças.

Todavia, esses princípios já não são mais tão fortes para a análise da infância contemporânea. Se justamente se criticava a Biologia e a Psicologia por um olhar apenas físico ou evolucionista sobre a criança, essa abordagem a colocou no outro extremo: a criança como um ser unicamente social.

### Infância: um fenômeno híbrido

Embora Mead (1977) ressalve que “a criança não existe. Somente crianças existem; crianças em um contexto particular; crianças que são diferentes umas das outras; crianças com diferentes sentidos” (p. 23), a contemporaneidade aponta para a combinação da ideia global de infância (a criança) e da diversidade da infância (as crianças). A infância é duplamente construída por um conjunto de experiências comuns e compartilhadas e é fragmentada pela diversidade das vivências das crianças.

A modernidade produziu uma versão particular da infância, não fazendo mais sentido a tese de invenção ou descoberta (Archard, 2004). Uma característica dessa versão é a dicotomização do mundo em categorias que diferem a infância da idade adulta, relacionando-a com o privado, a natureza, a irracionalidade, a dependência, a passividade, a incompetência e a brincadeira. Do outro lado, a idade adulta esteve relacionada ao público, à cultura, à racionalidade, à independência, à atividade, à competência e ao trabalho (Prout, 2005; Rosemberg, 1985).

Essas dicotomias entre crianças e adultos vêm sendo cada vez mais rompidas na contemporaneidade, por alguns motivos. Em primeiro lugar, elas não são mais adequadas para entender a infância e sua complexidade. Em segundo, esse rompimento vem introduzindo outros tipos de relações e incertezas, como, por exemplo, de que a distinção da infância e da idade adulta nunca foi totalmente clara.

A associação da infância com a esfera privada demanda uma discussão sobre o processo de institucionalização das crianças, o que Sgritta

(1987) define como o momento de entrada da criança no universo simbólico de regras e disciplinas, baseado em lógicas e práticas de conhecimento técnico-científico. Na modernidade, a escola substituiu o trabalho e impõe a diferença entre crianças e adultos ao estabelecer dicotomias: competência e incompetência, estudo e trabalho, improdutivo e produtivo.

Crianças não são incompetentes, sobretudo porque vêm dominando melhor certos conhecimentos produzidos no mundo dos adultos. É o caso do domínio das novas tecnologias, Internet, jogos eletrônicos, telefone portátil. Outro exemplo da autonomia das crianças em relação ao controle dos adultos é a imigração. Estudando os processos de imigração para os Estados Unidos, Thorne, Orellana, Lam e Chee (2003) observa que muitas crianças são responsáveis pela mediação de suas famílias com as regras do novo país, fazendo traduções e ajudando os pais a lidarem com a burocracia americana. Esses eixos (novas tecnologias e imigração) servem de locus demonstrativo do fato de que a influência adulto-criança tem mão dupla.

Wintersberger (2001) mostra que, na modernidade, a criança não só perdeu o *status* de colaboradora com o orçamento familiar, mas também apareceu como quem somente onera a família. Nesse sentido, o reconhecimento do trabalho das crianças na escola como legítimo poderia ter uma conotação positiva entre as gerações, já que seria comparado com o trabalho remunerado dos adultos. Qvortrup (2001) também acredita que as crianças sempre trabalharam, no entanto, o que mudou foram os modos de produção. Embora entendendo que é possível perceber várias formas de trabalho simultâneas no mundo, Qvortrup (2001) afirma que o trabalho escolar nada mais é que o trabalho desempenhado pelas crianças em períodos precedentes, reforçando, por isso, numa lógica econômica, o papel ativo das crianças.

Contudo, ao tentar garantir um campo de estudos sociológicos sobre a infância e com as crianças, os teóricos contemporâneos da infância se dirigiram ao extremo oposto das ciências naturais, negando toda e qualquer contribuição da Medicina, Biologia ou Psicologia. Se biologicamente a criança foi considerada incompleta e a infância um estágio de imaturidade física e emocional, nas ciências sociais a infância foi e ainda tem sido restringida a uma categoria social. Há, porém, de se considerar que todos os seres humanos são biológica e socialmente incompletos, assim não fazendo mais sentido pensar em campos sociais e biológicos separados e opostos. As oposições criadas na modernidade entre a infância e a idade adulta, direcionando a última a um patamar superior, cada vez ficam mais enfraquecidas, quando se assume que todos somos seres humanos em formação. Para Prout (2005), a infância deve ser vista como parte da cultura e da natureza, sendo um campo híbrido de investigação. Mais do que isso,

a infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos

e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos. (p. 144)

Tomar as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos atrapalha a compreensão das relações sociais mais amplas ou nas instituições, como a família e a escola. Morrow (1996) afirma que a construção da dependência, baseada nas concepções de crianças como seres irracionais e irresponsáveis, mascara a extensão do quanto as crianças são capazes, competentes e têm agência nas suas vidas.

Analisar a infância como um fenômeno híbrido, contudo, exige a desconstrução de algumas contradições. Enquanto a teoria social descentralizou o sujeito (Hall, 1999), a sociologia da infância valoriza a subjetividade das crianças. Ao passo que a sociologia buscou metáforas de mobilidade, fluidez e complexidade<sup>6</sup>, a sociologia da infância defende a infância como uma estrutura social. Outra contradição é considerar a infância como estrutura social – todos os fatores que limitam ou influenciam as oportunidades das pessoas – e ao mesmo tempo defender que as crianças têm agência – a capacidade dos seres humanos para agir independentemente e fazer suas próprias escolhas. A própria teoria social encontra a relação entre estrutura e agência problemática, e Giddens (1984) argumenta que, apesar de a estrutura ser o que dá forma à vida social, ela não é a forma.

Prout (2005) entende esses descompassos como uma consequência da organização tardia da Sociologia da infância, que incorporou as mesmas ferramentas teóricas da Sociologia tradicional. Inspirado em Latour (1993), ele vê no conceito de rede uma forma de superação da dicotomia agência e estrutura, pela coexistência de diversos tipos de atores: humanos (bebês, crianças, adultos, idosos) e não-humanos (artefatos e tecnologias).

Apesar do desenvolvimento de um campo de estudos sociológicos e antropológicos sobre a infância, e com as crianças, a complexidade dos tempos contemporâneos aponta para a necessidade de ruptura com um conjunto de dicotomias relacionadas à modernidade. Mais do que isso, embora já exista um corpo interdisciplinar de estudos sobre as crianças, a infância, como um fenômeno híbrido, depende da aproximação de disciplinas das ciências sociais e naturais.

6 Ver a teoria ator-rede em Law (1992) e Latour (2005) e a produção de Beck (1992) e Bauman (1998).

## Conclusão

Compreendendo a infância como condição social do ser criança (e, por conseguinte, aceitando as variações conceituais que dependem do contexto social e cultural), nesse artigo foram apresentados alguns dos principais autores e correntes teóricas que embasaram reflexões de diferentes matizes ao longo do tempo. Por ele, se pode ver o quanto a infância foi considerada tema menor, o que naturalmente trouxe implicações políticas que se traduzem na vida cotidiana, nas concepções de educação, de cidade e de formação de profissionais destinados a cuidar de crianças e a educá-las. Receptáculo de atenções e preocupações quando vistas como projeto de futuro, desconhecidas, na sua opinião, quando se trata de pensar políticas de assistência, educação e formação para si, as crianças ganham *status* significativo nos dias atuais, sobretudo pela sua capacidade consumidora.

Entender os fenômenos que hoje cercam a criança, as atenções que recebe e, quem sabe, compreendê-las para atuar *sobre* ou *com* elas passa pelo conhecimento dos saberes que sobre elas se debruçaram ao longo dos tempos, mesmo que recentes. Se, do ponto de vista teórico, os autores se inclinam para posições que consideram o papel ativo da criança, na prática ainda encontramos as antigas concepções de criança como adulto em miniatura ou como objeto de atenções em que pouco se leva em conta a escuta, a sua Psicologia particular e a honesta interação. Seria mais um paradoxo da contemporaneidade? Preferimos pensar, porém, que as perspectivas teóricas aos poucos levarão a alteração nas intervenções práticas, assim como já têm garantido um olhar mais sensível no campo das pesquisas.

### Childhood investigated

**Abstract:** This paper presents guidelines of the research on childhood in several fields of knowledge and particularly in the social sciences, highlighting how children come to be conceived as social actors and as culture and meaning producers. It is argued that childhood requires interdisciplinary work and flexible research processes, and that the contemporary complexity begs for a rupture of child-adult dichotomies originated in the Modern Age. Though some interdisciplinary studies are already available, the recognition of childhood as a hybrid phenomenon, both biological and social, implies that understanding childhood requires further integration of natural and social sciences' research efforts.

**Keywords:** Childhood. Social Sciences. Children. Culture.

## L'enfance enquêtée

**Résumé:** L'article présente les idées référentielles de la recherche qui thématise l'enfance dans différents domaines du savoir, particulièrement les sciences sociales. Celles-ci indiquent les voies par lesquelles l'enfant commence à être conçu comme un acteur social producteur de culture et de signifiés. On y argumente que l'enfance requiert des études interdisciplinaires et des processus flexibles de recherche, et que la complexité contemporaine exige la rupture avec un ensemble de dichotomies entre enfants et adultes produites dans la modernité. Bien qu'il existe déjà un corps interdisciplinaire d'études sur l'enfant, on considère que, l'enfance étant un phénomène hybride produit dans l'intersection d'aspects biologiques et sociaux, sa compréhension demande un plus grand rapprochement de disciplines des sciences sociales et naturelles.

**Mots-clés:** Enfance. Sciences Sociales. Enfants. Culture.

## La infancia investigada

**Resumen:** El artículo presenta las ideas referenciales de la pesquisa que tiene como temática la infancia en diferentes campos del conocimiento, en especial las ciencias sociales, señalando los caminos por los cuales el niño pasa a ser concebido como actor social y como productor de cultura y de significados. Argumentase que la infancia demanda estudios interdisciplinarios y procesos flexibles de investigación, y que la complejidad contemporánea demanda la ruptura con un conjunto de dicotomías entre niños y adultos, criadas en la modernidad. En que pese la existencia de un cuerpo interdisciplinario de estudios sobre los niños, se considera que, puesto que la infancia es un fenómeno híbrido, producido en la intersección de aspectos biológicos y sociales, su comprensión requiere una mayor aproximación de disciplinas de las ciencias sociales y naturales.

**Palabras clave:** Infancia. Ciencias Sociales. Niños. Cultura.

## Referências

- Alanen, L. (2001). Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 69-92). Rio de Janeiro: Nau
- Archard, D. (2004). *Children: Rights and childhood*. London: Routledge.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press.
- DeMause, L. (1976). *The history of childhood*. London: Souvenir Press.
- Durkheim, E. (1973). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Durkheim, E. (1974). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional.
- Fernandes, F. (1961). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhembi.
- Flandrin, J.-L. (1988). *O sexo e o ocidente*. São Paulo: Brasiliense.
- Frønes, I. (1993). Changing childhood. *Childhood*, 1(1), 1-2.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (1992). *Notes on the theory of the actor network: Ordering, strategy, and heterogeneity*. Lancaster: Centre for Science Studies Lancaster University. (Trabalho não publicado).
- Martins, J. S. (1993). Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In J. S. Martins (Org.), *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil* (pp. 51-80). São Paulo: Hucitec.
- Mayall, B. (2003). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Mead, M. (1977). Children, culture, and Edith Cobb. In *Children, nature, and the urban environment: Proceedings of a Symposium-Fair* (pp. 18-24). Upper Darby, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Forest Experiment Station.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du cœur*. Paris: L'Harmattan.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 33-60.
- Morrow, V. (1966). Rethinking childhood dependency: Children's contributions to the domestic economy. *The Sociological Review*, 44(1), 58-77.
- Nunes, A. M. (2002). O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In A. L. Silva, A. V. L. S. Macedo & A. Nunes (Orgs.), *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.

- Oliveira, R. C. (1987). *Sobre o pensamento antropológico*. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- Parsons, T. E. F. (1964). *Social structure and personality*. New York: Free Press of Glencoe.
- Pollock, L. (1983). *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. New York: RoutledgeFalmer.
- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 7-73). London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. B. Sgritta & H. Wintersberger, *Childhood matters: Social theory, practices and politics* (pp. 1-23). Aldershot, UK: Avebury.
- Qvortrup, J. (2001). O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 129-152). Rio de Janeiro: Nau.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, 12(28), 1467-1470.
- Rosemberg, F. (1985). *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Introdução: seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 15-19). Porto Alegre: Artmed.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Schildkout, E. (1978). Age and gender in Hausa Society: Socio-Economic roles of children in urban Kano. In J. S. La Fontaine (Ed.), *Sex and age as principles of social differentiation*. London: Academic Press.
- Sgritta, G. B. (1987). Childhood, normalization and project. *International Journal of Sociology*, 17(3), 38-57.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 211-225.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Thorne, B., M., F. Orellana, W. S. E., Lam, A., & Chee. (2003). Raising children, and growing up, across national borders: Comparative perspectives on age, gender

and migration. In P. Hondagneu-Sotelo (Ed.), *Gender and U.S. immigration: Contemporary trends* (pp. 241-262). Berkeley, CA: University of California Press.

Tonucci, F. (1997). *La città dei bambini*. Roma: Laterza.

Toren, C. (1993). Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, 28, 461-478.

Wintersberger, H. (2001). Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 93-120). Rio de Janeiro: Nau.

---

**Fernanda Müller**, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. Endereço para correspondência: Estrada do Caminho Velho, 333, CEP 07252-312. Guarulhos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: fernanda.muller@gmail.com.

**Maria de Nazareth Agra Hassen**, Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Centro Universitário Ritter dos Reis - RS. Endereço para correspondência: Rua Vasco Alves, 454. CEP 90010-310. Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: nazareth.agra@gmail.com

---

Recebido em: 19/02/2009

Aceito em: 18/05/2009

---