



ÁREA TEMÁTICA: Populações, Gerações e Ciclos de Vida (Sociologia da Infância)

Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”

GRIGOROWITSCHS, Tamara

Mestre em Sociologia da Educação

Universidade de São Paulo (USP)

tgrigoro@yahoo.com.br

Resumo

No anseio por reconhecer o papel ativo das crianças em sua socialização, isto é, considerar as crianças atores sociais e produtoras de cultura, muitos estudiosos da infância pretenderam “repensar” uma série de conceitos sociológicos clássicos, como o conceito de socialização. Meu trabalho, em defesa do uso do conceito de socialização, apresenta uma leitura das obras de George H. Mead e Georg Simmel a respeito do conceito *processos de socialização* à luz de questões suscitadas no interior do domínio da sociologia da infância.

Palavras-chave: Sociologia Clássica, Sociologia da Infância, Processos de Socialização





Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”, Tamara Grigorowitschs.

A socialização infantil ou, mais precisamente, os *processos de socialização* na infância constituem-se objetos de análise clássicos no domínio da sociologia da educação. Nota-se um interesse crescente sobretudo em análises a respeito das chamadas “instâncias socializadoras”, em que ganham relevância principalmente a esfera familiar, a instituição escolar e, mais recentemente, o domínio da mídia e as interações entre pares.

Desde meados dos anos 1980, com o surgimento das primeiras iniciativas de desenvolvimento de uma “Sociologia da Infância”, sociólogos e pedagogos de diferentes nacionalidades (Zeihner, 1996; Corsaro, 1997; Qvortrup, 2005, etc.) debruçaram-se com afinco sobre as categorias *criança* e *infância*, tratando-as como objetos centrais de suas investigações e buscando compreender os processos de socialização partindo dessa nova perspectiva.

No anseio por reconhecer o papel ativo das crianças em sua socialização, isto é, considera-las atores sociais e produtoras de cultura, muitos estudiosos da infância pretenderam “repensar” o próprio conceito de socialização (Plaisance, 2004; Sirota, 2005; Javeau, 2005; Mollo-Bouvier, 2005; Setton, 2005; Grigorowitschs, 2008, etc.), no sentido de mobilizá-lo sem perder de vista as questões emergentes no interior do desenvolvimento da sociologia da infância nas últimas décadas.

Outros autores, no entanto, propuseram mudanças de nomenclatura que enfatizassem a não-passividade infantil em tais processos (Gilgenmann, 1986; Corsaro, 1997; James & Prout, 1997; Mayall, 2002, etc.). Como justificativa para o desuso do conceito socialização e com o objetivo de construir um novo campo específico – o campo da sociologia da infância –, grande parte desses autores defendeu e ainda defende que o conceito socialização surgiu imbricado em teorias de reprodução e manutenção da ordem social – um incorporar de padrões de valores, normas de conduta moral com relação aos outros e a si mesmo –, com suas bases em concepções durkheimianas. O conceito careceria de uma renomeação na medida em que, na perspectiva de Durkheim (1922, 1950), abordar a socialização na infância significaria conceber crianças socializadas por adultos, crianças em processo de integração passiva em sociedade.

Contudo, essa recusa da utilização do conceito socialização culminou também na recusa do reconhecimento de diversas outras obras sociológicas clássicas que utilizaram a mesma nomenclatura conceitualmente. Esses trabalhos parecem negar grande parte desse escopo teórico já existente, esquecendo-se de que outros sociólogos clássicos, além de Durkheim, também desenvolveram o conceito socialização em suas obras de maneiras muito diversas das durkheimianas e, a meu ver, plenas de sentido para o desenvolvimento teórico de uma sociologia da infância hoje.

No Brasil, Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller, em sua apresentação do dossiê sobre sociologia da infância da Revista Educação e Sociedade n. 91 (Delgado & Müller, 2005), destacam os principais desafios enfrentados pela sociologia da infância contemporânea: a lógica adultocêntrica, a entrada no campo e a ética nas pesquisas com crianças. Acredito que ao lado desses desafios poderíamos também alocar as dificuldades do desenvolvimento de teorias sociológicas contemporâneas para pensar a infância e a articulação de conceitos sociológicos clássicos no desenvolvimento de tais teorias. Ao propor novas nomenclaturas, a sociologia da infância enfrenta a difícil tarefa de, junto a elas, criar novos significados integrados em desenvolvimentos teóricos mais amplos – o que pode acarretar em um empobrecimento no âmbito teórico (Montandon, 2001), exatamente por não reconhecer a relevância das teorias sociológicas clássicas na construção de novos campos de análise.



Isso posto, proponho que as obras de sociólogos clássicos que desenvolveram o conceito *processos de socialização* em suas pesquisas de formas distintas das de Durkheim, como Simmel (1908) e Mead (1934), sejam lidas à luz das questões suscitadas no interior do domínio da sociologia da infância, a fim de demonstrar o quão enriquecedor pode ser empregar tal conceito para pensar a infância hoje. Primeiramente, apresento o desenvolvimento do conceito *processos de socialização* em Simmel e, num segundo momento, correlaciono as concepções simmelianas com a obra de Mead a respeito do desenvolvimento do *self*, com o objetivo de definir os processos de socialização na infância. Ao final procuro demonstrar como as concepções de socialização em Simmel e Mead permitem pensar a infância como um período específico dos processos de socialização, cunhado por formas de interação específicas, nas quais as crianças desempenham papéis ativos na construção de seus *selves* individuais e da sociedade e cultura em que estão inseridas.

“Processos de socialização”: o desenvolvimento do conceito

Émile Durkheim (1922, 1950) foi um dos primeiros autores a forjar o conceito socialização em sociologia; considerava-o o desenvolvimento conduzido pelos adultos daqueles que ainda não estão inseridos na vida em sociedade – portanto, algo específico do período da infância. A autonomia do agir foi tratada por Durkheim como um *déficit* para a vida organizada em sociedade, à qual os indivíduos deveriam ser integrados, uma vez que incorporavam os saberes e normas sociais vigentes, por intermédio de indivíduos “já socializados”, com a finalidade de manter a coesão e a ordem social.

Em Simmel (1900) e Weber (1905-1920) a autonomia individual passa a ser considerada um valor cultural, uma modalidade moderna de condução da vida de forma racional e motivada internamente (Veith, 2002). Essa maneira de conceber as relações entre indivíduo e sociedade subsidiou o desenvolvimento do conceito de socialização (*Vergesellschaftung*) em Simmel (1908: p. 284), para quem qualquer forma de interação entre seres humanos deve ser considerada uma forma de socialização. Nesse sentido, em Simmel, o ser humano como um todo é visto como um complexo de conteúdos, forças e possibilidades sem forma; com base nas suas motivações e interações do seu “estar-no-mundo mutante”, modela a si mesmo como uma forma diferenciada e com fronteiras definidas (Simmel, 1917: p. 55) e, ao mesmo tempo, socializa-se.

Após Simmel, muitos outros autores também desenvolveram, de maneiras variadas, reflexões a respeito do conceito de socialização, como Mead (1934), Parsons (1955), Piaget (1975), Habermas (1973) e Luhmann (1987), para mencionar apenas alguns. De certo modo, muitos desses autores afirmam, como Simmel, que os processos de socialização constituem-se de interações e que os conceitos, valores, autoconceitos e estruturas individuais da personalidade se desenvolvem de maneira dinâmica nesses processos e seguem a lógica de uma transformação ligada a práticas sociais que ocorrem desde a infância. Para Parsons, por exemplo, a socialização ocorre nas diversas dimensões da vida dos indivíduos: na família, nos relacionamentos (amizades, grupos de interesses etc.), na escola, na universidade e na vida profissional. Luhmann (1987: p. 177), assim como Simmel, também afirma que socialização acontece em todos os contatos sociais.

Já o caráter processual do conceito de socialização foi explorado principalmente por Leopold von Wiese (1931) e Norbert Elias (1939, 1970), com base na concepção simmeliana de *Vergesellschaftung* (processos de socialização). “Processos de socialização”, no plural, e não no singular, e nem simplesmente “socialização”, é uma concepção extraída de Simmel que deriva do seu entendimento de *processos sociais*, que, pensados no plural, enfatizam o caráter de mobilidade e dinâmica das interações sociais. Esse conceito de extração simmeliana irá subsidiar, num segundo momento, a definição daquilo que considero processos de socialização infantil.



Em suas dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social etc.). Essas dimensões devem ser tratadas, em seu conjunto ou em suas particularidades, segundo uma perspectiva sociológica, de acordo com um modelo “reflexivo” de socialização, que permite analisar como os indivíduos desenvolvem necessidades, capacidades, competências do agir, interesses e qualidades pessoais em tensão com as regras, expectativas e costumes sociais. Nesses processos estão em jogo aspectos multidimensionais objetivos e subjetivos, isto é, os processos do desenvolvimento da identidade e as comunicações e interações com o outro.

De uma perspectiva simmeliana e eliasiana, é fundamental iniciar uma análise sociológica dos processos de socialização, tendo como ponto de partida as conexões, as relações e as interdependências para, com base nisso, dirigir-se para os elementos (pessoas e grupos) nelas envolvidos (Elias, 1970: p. 126). Visto que esses processos constituem-se de interações, devem ser considerados redes de interdependências, onde tudo está relacionado (Waizbort, 2000b). A realização das inúmeras modalidades de interação social implica interdependência dos envolvidos na interação; desse modo, nas interações constituintes dos processos de socialização, a atitude de um membro individual de determinado agrupamento social nunca pode ser vista como independente.

Tanto em Simmel como em Elias, o mundo social é tido por um conjunto de relações, um todo relacional, relações em processo. É por isso que socialização (*Vergesellschaftung*) é interação, e se compreende que as formas de interação são as formas de socialização (Simmel, 1917: p. 58-59). Isso significa que cada relação, por mais insignificante que pareça ser, contribui para a organização da vida em sociedade, e a sociedade nada mais é do que o conjunto dessas interações (Waizbort, 2000b: p. 96).

Portanto, socializar-se implica sempre transformação, pois se trata de processos que são móveis e dinâmicos, não-fixos; são transformações tanto estruturais, como processuais e individuais. As estruturas/configurações dos diversos grupos sociais e as diversas estruturas/configurações no interior de uma determinada sociedade não são fechadas em si mesmas, estão sempre em relação com outras estruturas e por isso modificam-se constantemente (Seiler, apud Hurrelmann, 1991).

Socialização é um conceito congregador para estruturas/configurações e processos, que reúne simultaneamente juízos de valor, esquemas emocionais, orientações do agir e prontidões do desenvolvimento de crianças e adultos, desde que estejam inseridos em um grupo ou cultura de interesses coletivos (Ulich, apud Hurrelmann, 1991: p. 554). Ela abrange os processos que permeiam toda a vida de um indivíduo, nos quais este toma parte ativamente por meio da participação em comunicações sociais, ações sociais, língua, costumes sociais, regras, normas e saberes. E assim desenvolve a capacidade da linguagem e do agir tanto quanto a sua própria personalidade e uma imagem de si, uma identidade (Scherr, 2002: p. 47).

O individual só realiza-se nessas interações, nas relações com o outro e, nesse sentido, não é possível dissociar indivíduo de sociedade (Waizbort, 2000b: p. 91-92, 100). O conceito de indivíduo refere-se a pessoas interdependentes, pois “(...) não há identidade-eu sem identidade-nós (...)” (Elias, 1939: p. 152). Em Mead, o conceito socialização aparece atrelado ao desenvolvimento do *self*, de um *self* individual que é resultado de uma concepção de indivíduo dotado de certo grau de autonomia desde a infância. Como veremos adiante, essa não-dissociação de desenvolvimento do *self* e socialização é fundamental para compreender os processos de socialização infantil.

Assim, socialização pode ser entendida como uma série de processos abertos em todas as idades, e também no que concerne aos seus resultados, por meio dos quais os indivíduos formam “tensões ativas” com o seu ambiente (Liegle, apud Hurrelmann, 1991: p. 215). Nesse sentido, ela ocorre de forma não-



planejada e não-previsível. É por esse motivo que Luhmann afirma que socialização deve ser caracterizada como “auto-socialização”, pois não existem mecanismos de causa e efeito que determinam a interação e comunicação sociais e o desenvolvimento psíquico da identidade. Isso significa que os efeitos de certas condições sociais de socialização não são determinados e previsíveis (isto é, estão sob o regime da contingência), e o que importa perceber é como as diferentes condições de socialização possibilitam ou limitam as chances de desenvolvimento da identidade (Scherr, 2002: pp. 46, 57).

Antes mesmo do desenvolvimento do campo da Sociologia da Infância, alguns autores radicalizaram essa maneira de conceber os processos de socialização e passaram a não mais nomeá-los “processos de socialização”, mas apenas “auto-socialização” (*Selbstsozialisation*) (Hurrelmann, 1986; Hoff, 1981), como forma de enfatizar esse aspecto de contingência de tais processos. O problema dessa radicalização é que ela acaba por enfatizar apenas o lado autônomo e individual dos processos de socialização; processos de socialização, como se pode depreender do que foi dito nos parágrafos anteriores, é um conceito mais amplo, que abrange tanto o caráter reprodutivo como o criativo do agir social, porque se constitui de interações e são elas, e não apenas o ser individual, que os definem.

Como dito anteriormente, no desenvolvimento do campo da Sociologia da Infância, diversos autores procuraram uma terceira forma de nomear esses processos que, em seu próprio nome, congregassem aspectos divergentes, como Corsaro, que propõe o termo *reprodução interpretativa*, afirmando que da maneira como foi tratado na sociologia, socialização não é um bom termo, pois carrega consigo o pressuposto de que as crianças são socializadas por outros ou por outras instâncias, e não são consideradas ativas nesses processos. Porém, não se trata apenas de uma questão de nomenclatura, mas sim de atribuição de significados; dessa forma, *processos de socialização* também pode ser considerado um bom termo se definido com bases em Simmel e Mead.

Tendo como ponto de partida uma compreensão dos processos de socialização, com base nas concepções de inspiração simmeliana acima explicitadas – nas quais tais processos são considerados interações sociais que perpassam toda a vida dos indivíduos –, resta saber qual seria a especificidade dos processos de socialização infantil. Seria possível (e necessário) classificar os processos que ocorrem na infância como constituintes de uma “socialização primária” e os que ocorrem na vida adulta como constituintes de uma “socialização secundária”? A infância como uma fase particular da vida apresenta formas de interação singulares?

As especificidades dos processos de socialização infantil

A especificidade dos processos de socialização na infância, de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente e, de maneira generalizada, ocorrem “apenas” na infância. Dentre elas podemos citar como fundamentais as interações no interior da instituição escolar (interações entre crianças, entre crianças e professoras/es, entre crianças e demais funcionárias/os); as interações no interior da vida familiar (com pais, irmãos, primos, avós etc.), nas quais a criança possui o *status* de alguém que depende financeira e emocionalmente dos adultos por ela responsáveis; e as interações entre pares (onde o jogar/brincar revela-se fundamental). É claro que há crianças que não vão à escola, trabalham e não possuem adultos por elas responsáveis, mas essas são consideradas, em nossa sociedade, condições adversas de uma infância privada de infância. Desse modo, podemos dizer que as modalidades acima citadas são formas de interação infantil características da sociedade contemporânea ocidental. Quando essas crianças tornam-se pessoas adultas, deixam de participar (na condição de crianças) da maioria dessas modalidades de interação e passam a privilegiar outras formas de interação em suas experiências



cotidianas. Nesse aspecto, as divergências entre os processos de socialização infantil e os processos de socialização na vida adulta ocorrem apenas no que se refere às formas de interagir, mas não no próprio ato de interagir. Isso faz com que, por um lado, os processos de socialização infantil tenham uma especificidade, mas, por outro lado, isso define os seus limites, pois, vistos de uma perspectiva mais ampla, pode-se considerar que tanto adultos como crianças participam de interações; e o interagir é o que define o socializar-se.

Dessa forma, os processos de socialização infantil podem ser definidos da mesma maneira pela qual se define o conceito de processos de socialização em suas características mais amplas. Sendo assim, compreendo a socialização infantil como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitam não apenas a sua introdução passiva no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual passam a habitar e simultaneamente desenvolvem o seu *self* individual. Ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam subjetivamente do mundo social, apropriam-se subjetivamente de sua própria identidade, que se constrói em relação com esse mundo (Berger & Luckmann, 1967). São processos que perpassam toda a infância de diversas maneiras, e não um marco temporal, no qual as crianças são repentinamente inseridas no mundo.

Portanto, não é possível afirmar, como Berger e Luckmann, que as crianças são socializadas por outros que lhes são impostos, filtrando o mundo social para elas e encarregando-se de sua socialização. É claro que, quer elas aceitem de forma positiva ou negativa, os adultos que estão ao seu redor são-lhes referências; alguns dos aspectos do mundo social serão “filtrados” por e para elas e contribuirão para a formação de suas identidades. Porém, visto que os processos de socialização infantil constituem-se de interações, no interagir com adultos as crianças não são *socializadas*, mas *socializam-se*, assim como os adultos que, ao interagir entre si ou com crianças, também se socializam; pois mesmo uma criança pequena é alguém que trabalha as realidades interna e externa e, dessa forma, modela seu próprio *self*, já que, dessa perspectiva, a infância é concebida como uma fase que possui o mesmo peso que a idade adulta ou a velhice.

Entretanto, o interagir social com “o outro” é algo que precisa ser desenvolvido. Mead demonstra que crianças pequenas não possuem o mesmo grau de percepção das suas interações com “o outro” que crianças maiores. Isto é, a percepção do “estar no mundo social” e de que para estar nele é preciso participar de interações sociais constituintes de um conjunto incontável de processos é algo que não está dado de antemão. A forma pela qual essa percepção se desenvolve é o próprio interagir, e uma das modalidades de interação infantil que contribui para esse desenvolvimento é o jogar/brincar. As crianças interagem umas com as outras não necessariamente porque pertencem a uma mesma geração, mas porque são contemporâneas umas das outras nas formas de interação de que participam. O conceito de pares não diz respeito necessariamente a crianças da mesma idade, mas a crianças que compartilham das mesmas expectativas, interesses e condições sociais.

Ao contrário de Berger e Luckmann, que afirmam que as crianças são socializadas primariamente e, na vida adulta, experienciam uma “socialização secundária”, já estando em grande parte “socializadas” e apenas inserindo-se em novos setores sociais por elas ainda não explorados, podemos dizer que, nos processos de socialização infantil, quanto mais as crianças interagem, maior é a percepção do interagir com o outro, e mais o “outro generalizado” define-se para elas, como veremos adiante com Mead. Com base nisso, as crianças continuam a interagir nesses mesmos processos, não como se passassem por uma ruptura e só então começassem a experienciar uma “socialização secundária”. Isso enfatiza o caráter sem fim dos processos de socialização, que se estendem por toda a vida; porém, sem deixar de reconhecer as peculiaridades de cada fase específica desses processos – e sem deixar de lembrar que essas fases devem ser vistas em relação de continuidade umas com as outras. Esses processos não são processos lineares, mas sim uma constelação, na qual diversas categorias e esferas de relações estão interagindo concomitantemente.



As interdependências de processos de socialização e desenvolvimento do self

Mead foi o autor que desenvolveu de forma mais elaborada e pioneira análises a respeito da relevância do “outro” nas interações sociais e para o desenvolvimento do *self*. Dessa forma, apresenta um modelo reflexivo-interativo (Hurrelmann, 1986) de desenvolvimento da identidade, no qual demonstra que processos de socialização e individuação são duas dimensões correspondentes que juntas tornam possível o desenvolvimento da identidade, antecipando a idéia eliasiana, mas de inspiração simmeliana, de que “(...) não há identidade-eu sem identidade-nós (...)” (Elias, 1970: p. 152).

O trabalho de Mead (1934) sobre o desenvolvimento do *self* inspirou uma série de outros autores afinados com perspectivas interacionistas, tais como Erving Goffman (1956, 1974), Jürgen Habermas (1968) e Klaus Hurrelmann (1995). Por isso, ao abordar os conceitos desenvolvidos por Mead, procurarei também relacionar as possíveis variações desses conceitos desenvolvidas posteriormente por esses e outros autores, uma vez que trouxeram contribuições para as questões de meu trabalho.

Segundo Mead, dois elementos são fundamentais para o desenvolvimento do *self*, o “*I*” e o “*me*”. O *I* é uma forte qualidade impulsiva e espontânea, o lugar da criatividade, que é freada pelo *me*. Goffman, Habermas e Tillman nomeiam o *I* “identidade pessoal”, como aquilo que é único no indivíduo, sua biografia. O *me* é a imagem que eu tenho de como os outros me vêem, as expectativas intersubjetivas que ajudam a orientar as minhas ações (Joas, 1979); funciona como uma instância valorativa para a estruturação dos impulsos espontâneos provenientes do *I*. Quanto mais o ser humano individual se relaciona com outros, mais *me*'s diferentes adquire, que por sua vez procuram ser sintetizados em uma auto-imagem unificada (Joas, apud Hurrelmann, 1991). Para Goffman, Habermas e Tillmann, o *me* é nomeado “identidade social” (o indivíduo como todos os outros) e é expresso na pertença da mesma pessoa a diferentes e muitas vezes incompatíveis grupos de pertencimento.

Enquanto o *I* (identidade pessoal) garante uma continuidade do eu ante as diversas condições da história de vida, o *me* (identidade social) permite a unidade dos diferentes sistemas de papéis que precisam ser desempenhados simultaneamente. As duas identidades podem ser descritas como a vivência de uma síntese, que se estende ao longo do tempo e reúne uma variedade de expectativas com relação ao meio social. Isso significa que *identidade individual e mundo social estabelecem uma relação de interdependência e referencialidade mútua*.

Dessa forma, o *self* pode e deve ser compreendido como o balanço e/ou a manutenção dessas duas identidades, social e pessoal, o *me* e o *I* (Habermas, 1968). O *self* é uma identidade unificada tendo em vista uma autoavaliação e orientações do agir flexíveis, uma estrutura humana específica composta de qualidades, competências do agir e opiniões, mas que é individual na interação e comunicação com coisas e pessoas (Hurrelmann, 1995). Essas “identidades unificadas” individuais, o “meu *self*” e o “*self* dos outros”, interagem constantemente, comunicando e ao mesmo tempo interpretando aquilo que foi comunicado pelos outros; portanto, é o *self* que entra em comunicação com “o outro”, e não a identidade social ou a identidade pessoal sozinhas (Tillmann, 2001).

O *self* não é algo solitário, solipsista e consciente de si, mas sim uma compreensão intersubjetiva sobre o agir (Krewer, apud Hurrelmann, 1991). Cada um dos *selves* é diferente dos outros e, ao mesmo tempo, os *selves* só podem existir em relações com outros *selves*: o ser individual possui um *self* apenas em relação com os *selves* dos outros membros de seu grupo social, e a estrutura do seu próprio *self* expressa e também contesta os padrões de conduta gerais desse grupo social ao qual ele pertence, assim como faz a estrutura do *self* de todos os outros indivíduos pertencentes a esse grupo social.



Dessa maneira, nos processos de socialização infantil, a inserção das crianças no mundo social ocorre por meio da construção de uma identidade (*self*), isto é, cada criança insere-se no mundo ao mesmo tempo em que constrói uma identidade própria, que permitirá essa mesma inserção. Essa identidade é individual exatamente porque está carregada de certo grau de autonomia em relação ao mundo social, mas ao mesmo tempo só pode ser construída quando inserida nesse mesmo mundo. O *self* deve então ser visto como essa identidade que começa a se tornar perceptível na infância, não apenas como algo estritamente social e externo à criança, mas sim intersubjetivo, como o centro do agir por meio de processos de co-construção, que nas relações intersubjetivas constroem tanto uma série de experiências coletivas, como também deixam espaços vazios para que o centro do agir individual tenha lugar (Krewer, apud Hurrelmann, 1991).

Para além do desenvolvimento do *self*, encontra-se, como em uma etapa posterior, o desenvolvimento de uma *consciência do self* (Mead, 1934). Nesse desenvolvimento da percepção do *self*, que ocorre na correlação de duas realidades interdependentes (realidade interna e externa), não há uma determinada meta ou “ponto final” a serem atingidos; o sujeito desenvolve certo grau de autonomia no seu agir social, autonomia essa que, por sua vez, depende da capacidade de percepção do próprio *self* (Hurrelmann, 1986).

Na infância, ao mesmo tempo em que o *self* se desenvolve, desenvolve-se concomitantemente a ele a percepção do “outro generalizado”. O “outro generalizado” funciona como uma maneira de organizar as interações de todos os indivíduos envolvidos nos mesmos processos. É uma espécie de norteador das condutas individuais nos processos de socialização e da própria percepção do *self*. É possibilitando que cada indivíduo seja capaz de “antecipar” a conduta dos outros, isto é, conhecer os outros e os lugares que estes ocupam nas interações sociais – nas palavras de Mead, ser capaz de “assumir” mentalmente o papel do outro (Popitz, 1997: p. 41) –, que o outro generalizado organiza as interações e norteia as ações individuais. Isso não significa que indivíduos podem real ou virtualmente “trocar” de lugar com seus parceiros ou que desempenhem papéis de igual peso na hierarquia das relações sociais, como foi fortemente criticado por alguns seguidores posteriores de Mead (Habermas, 1968), mas sim um “compreender” das posições dos outros no interior das interações sociais, e adquirir uma idéia do “todo” social, ou seja, daquele conjunto de relações sociais.

Os processos de socialização são, ao mesmo tempo, pressupostos e resultados das ações e interações dos seres humanos em sociedade e são compostos pelo compêndio de interações de todos os que nela vivem; processos esses que ganham forma na assunção recorrente do papel do outro (Hurrelmann, 1995). O desempenhar papéis e o antever a conduta do outro são interações nas quais participam no mínimo dois agentes e que são regidas por normas que possuem a forma de expectativas complementares (Habermas, 1968). Porém, não é simplesmente o agente do qual se assume o papel (e nem a “comunidade organizada”) que propicia um desenvolvimento do *self* nas crianças (como o avanço a um novo patamar social, cognitivo e emocional), mas sim a situação social que resultou dessa interação específica.

O antecipar a conduta do outro não significa necessariamente agir em conformidade a ela, mas também contestá-la, uma capacidade de contestação que não deve ser interpretada como um sinal de instabilidade, mas sim como a representação de todas as variadas interações do dia-a-dia (Joas, apud Hurrelmann, 1991); o assumir o papel do outro não é pura e simplesmente uma capacidade cognitiva individual, mas uma capacidade de interação social. As crianças, na sociedade contemporânea ocidental, entram em contato com uma pluralidade de papéis e, ao assumir esses papéis, não apenas os reproduzem, mas aprendem a refletir sobre eles, como um assumir o papel do outro auto-reflexivamente, ao mesmo tempo em que formam a sua identidade, o seu *self* (e ao mesmo tempo em que essa identidade possibilita essa flexibilidade) (Habermas, 1968). Portanto, aqui, o assumir o papel do outro possui um caráter específico: “papel” não tem o mesmo significado que para diversas teorias funcionalistas; papel é algo individual e circunstancial, ou seja, processual, e não algo já dado de antemão (Tillmann, 2001).



Esses processos de desenvolvimento do *self* implicam compartilhar com outros os mesmos sistemas simbólicos que permitem a comunicação (em certo sentido, uma cultura em comum), assim como o indivíduo deve se confrontar com padrões de relacionamentos e comportamentos vindos dos outros relativamente estáveis, pois só assim é possível interpretar a conduta dos outros, estabelecer uma interação e continuar a ação (idem, *ibid.*). Nos processos de desenvolvimento do *self* na infância, as crianças aprendem a se relacionar interativamente porque os que estão à sua volta (adultos ou outras crianças) “(...) transformam as suas ações (da criança) em interações (...)” (Popitz, 1997: p. 36). A mãe responde às ações da criança pequena como se elas tivessem um sentido interativo e, dessa forma, estabelece uma “ficção comunicativa”. A criança se torna um comunicador porque ela é tratada como tal e, com o desenvolvimento do *self*, o caráter das interações se transforma, isto é, suas ações são percebidas, de fato, como interações e, portanto, como socialização (Popitz, 1997).

Para Mead, “assumir o papel do outro” significa “assumir o mundo no qual os outros já vivem”, para, com base nisso, poder agir nele de forma criativa e ser capaz não apenas de compreender as situações partilhadas, “(...) mas também de defini-las reciprocamente (...)” (Berger & Luckmann, 1967: p. 174-175). São processos de interpretação dos significados dos acontecimentos e ações sociais e de reconhecimento dos símbolos e dos códigos sociais. Desse modo, as interações sociais ocorrem quando os gestos se transformam em símbolos (isto é, passam a ser percebidos como símbolos), por meio da internalização de estruturas de sentido, que só podem ser internalizadas por meio de regras que orientam a conduta, que permitem a construção e a interpretação dos símbolos. Os gestos estão presentes em todas as dimensões do agir social – não gestos quaisquer, mas sim gestos dotados de significado (donde a idéia de um interacionismo simbólico, de extração meadana) que são capazes de despertar reações similares ou relativamente estandardizadas em quase todos os membros de determinada sociedade. É somente assim que as interações podem ocorrer.

Mead, e menos ainda Simmel, não tomaram a infância ou as crianças como objetos de investigação centrais de suas obras. Nesse sentido, uma das contribuições inovadoras trazidas pelos trabalhos de Sociologia da Infância é a posição que as categorias *criança* e *infância* ocupam no interior das pesquisas; de temas periféricos passam a ocupar um lugar central, trazendo consigo novas demandas para a sociologia. Uma dessas demandas é justamente desenvolver investigações de cunho teórico que abordem a infância como tema central, sem deixar em segundo plano o rigor teórico e o diálogo com os trabalhos sociológicos já existentes sobre o assunto.

Simmel, Mead e uma série de outros autores que vieram após eles fornecem ricos subsídios para trabalhar teoricamente o conceito “processos de socialização” como dimensão fundamental tanto da infância, como da vida adulta. Demonstram que a criança ativa nos processos de socialização não é aquela que planeja e executa suas atividades isoladamente, mas sim aquela que as consegue coordenar por meio de processos interativos com as atividades dos outros (Weissenborn, apud Hurrelmann, 1991). O conceito “interação” ou “interações sociais”, como aquilo que constitui os processos de socialização, permite reconhecer todos os atores sociais (crianças, adultos, idosos, negros, brancos, mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais etc.) como ativos nos processos dos quais participam, o que não significa que, na vida em sociedade, não existam figurações sociais específicas dotadas de formas variadas de distinção social e hierarquias diversas. Mas o fato é que essas formas de distinção social encontram-se em constante tensão com a dimensão de autonomia individual que o interagir proporciona. Desse modo, o conceito *processos de socialização* assim definido permite captar as tensões e contradições constituintes da vida em sociedade, tanto na infância, como na vida adulta, sem pender nem para o lado da mera reprodução e manutenção da ordem social, nem para a total autonomia do agir individual.

Para que o campo da Sociologia da Infância continue se desenvolvendo em suas dimensões teóricas, tais tensões devem ser levadas em conta: as crianças são, simultaneamente, atores sociais que interagem com adultos e outras crianças, ao mesmo tempo em que pertencem a uma forma de distinção social singular, a infância, posicionada em lugar específico nas hierarquias de determinada sociedade; lugar



esse não totalmente fixo, dado o caráter processual e fluido da socialização e, portanto, da própria sociedade.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. *Infância em Berlim por volta de 1900*. [1932-1938], São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. [1967], Petrópolis: Vozes, 1983.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. (Apresentação) *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago., 2005.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. [1922], São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- DURKHEIM, E. *Lições de sociologia. A moral, o direito e o estado*. [1950], São Paulo: T/A Queirós, 1983.
- ELIAS, N. *Was ist Soziologie?* [1970], Weinheim und München: Juventa, 1993.
- ELIAS, N. *Die Gesellschaft der Individuen*. [1939], Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- GILGENMANN, K. Autopoiesis und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. Heft 1, 1986.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com bases em Georg Simmel e Georg H. Mead. *Revista Educação e Sociedade*, n. 102, 2008.
- GOFFMAN, E., *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. [1974], Boston: University Press, 1986.
- HABERMAS, J. Paradigmenwechsel bei Mead und Durkheim: Von der Zwecktätigkeit zum kommunikativen Handeln. *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. [1981], Band 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988.
- HABERMAS, J. Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. [1968], *Kultur und Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- HOFF, E. Sozialisation als Entwicklung der Beziehung zwischen Person und Umwelt. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. Heft 1, 1981.
- HURRELMANN, K. *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim und Basel: Beltz, 1995.
- HURRELMANN, K., MÜRMAN, M., WISSINGER, J. Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätverarbeitung. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. Heft 1, 1986.
- HURRELMANN, K.; ULICH D. (Hrsgs.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 1991.
- JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1997.
- JAVEAU, C. Criança, infância (s), crianças: Que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago., 2005.
- JOAS, H. *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.



JOAS, H. *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead.* [1979], Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

LUHMANN, N. *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.

MAYALL, B. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives.* Philadelphia: Open University Press, 2002.

MEAD, G. H. *Mind, self and society.* [1934], Chicago: The University of Chicago Press, 1952.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade.* Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago., 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 112, março/2001.

PARSONS, T.; BALES, R.F. *Family, socialisation and interaction process.* London: Routledge & Kegan Paul, 1955.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* [1945], Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade.* Campinas, Vol. 25, n. 86, p. 221-241, Abril, 2004.

POPITZ, H. *Wege der Kreativität.* [1997], 2. erw. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck, 2000.

QVORTRUP, J. (Ed.). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture.* Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

SCHERR, A. Sozialisation, Person, Individuum. In: SCHÄFFERS, Bernhard. (Hrsg.). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie.* 6. erw. Aufl., Opladen: Leske und Budrich, 2002.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social.* Revista de Sociologia da Usp. V. 17, n. 2, Nov/2005, pp. 335-350.

SIMMEL, G. *Grundfragen der Soziologie.* [1917], Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1984.

SIMMEL, G. *Philosophie des Geldes.* [1900], (Gesamtausgabe. Band 6), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

SIMMEL, G. *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.* [1908], (Gesamtausgabe. Band 11). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.

SIROTA, R. Primeiro os amigos: Os aniversários da infância, dar e receber. *Educação e Sociedade.* Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 535-562, Maio/Ago., 2005.

TILLMANN, K. *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung.* Hamburg: Rowohlt, 2001.

VEITH, H. Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie.* Heft 2, 2002.

WAIZBORT, L. *As aventuras de Georg Simmel.* São Paulo: Ed. 34, 2000(a).

WAIZBORT, L. Elias e Simmel. In: WAIZBORT, Leopoldo (org.) *Dossier Norbert Elias.* São Paulo, Edusp, 2000(b).

WEBER, M. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. [1905/1920], *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie.* Tübingen: Mohr (Siebeck), 1988, Bd. 1, pp. 17-206.



WIESE, L. von. Beziehungssoziologie. [1931], In: VIERKANDT, Alfred. *Handwörterbuch der soziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1959.

ZEIHER, H.; BÜCHNER, P.; ZINNECKER, J. (Hrsgs.), *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim, 1996.