

Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu

Childhood social studies: discussing the constitution of a field in the light of Bourdieu

Estudios sociales de la infancia: discutiendo la constitución de un campo a la luz de Bourdieu

Renata Lopes Costa Prado*¹, Monique Aparecida Voltarelli**²

*Universidade Federal Fluminense, IEAR/UFF, Angra dos Reis-RJ, Brasil

**Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O presente artigo se propõe a dialogar com as contribuições da teoria de Pierre Bourdieu sobre o campo científico a fim de melhor compreender a emergência dos estudos sociais da infância, um campo que partilha entre si a visão das crianças como atores com significativa participação na construção da história e da cultura, a visão da infância como construção social e, também, como categoria estrutural subordinada da sociedade. Para essa discussão, em forma de ensaio teórico, enfatizam-se rupturas e mudanças paradigmáticas a partir de três importantes campos que, entre outros assuntos, dedicam-se ao estudo das crianças e da infância: a antropologia, a psicologia e a sociologia. A apresentação panorâmica de correntes dominantes nessas áreas e de aspectos que foram objetos de críticas dos pesquisadores dos estudos sociais da infância permite iluminar diferenças entre paradigmas tradicionais e emergentes, além de possibilitar a observação de influências mútuas entre um campo e outro. Argumenta-se aqui que refletir sobre um objeto científico é romper com um sentido comum (instaurado por discursos ao longo do tempo) e com representações científicas socialmente aceitas. Conclui-se que a teoria dos campos científicos se constitui como terreno fértil para análises sobre o desenvolvimento dos estudos sociais da infância. Nesse sentido, outras pesquisas que deem continuidade às discussões ora apresentadas são sugeridas.

Palavras-chave: Estudos sociais da infância, Campo científico, Paradigmas.

Abstract

This article seeks to draw upon Pierre Bourdieu's theory of the scientific field in order to better understand the emergence of childhood social studies. This field views children as actors with significant participation in the construction of history and culture, and childhood as a social construction and also as a structural category subordinate in society. By means of a theoretical essay, the ruptures and paradigmatic changes relating to three important fields – anthropology, psychology and sociology, all of which encompass the study of children and the childhood – will be emphasized. The panoramic presentation of dominant trends in these areas and aspects that were the subject to criticism from researchers of childhood social studies will allow differences between traditional paradigms and emerging ones to be illuminated, whilst also allowing for common and shared influences between one field

1 Professora do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense. Psicóloga, mestre em psicologia social, doutora em psicologia escolar e pós-doutoranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. E-mail: renata.lopescp@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil – GEPSI, mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora de educação infantil da rede municipal de São Carlos. E-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br.

and another to be observed. It is argued here that reflecting on a scientific object is breaking away from common sense (established by speeches over time) and socially accepted scientific representations. The article concludes by proposing that the theory of scientific fields provides a productive field for analyzing the development of childhood social studies. In this regard, other studies which aim to follow up on the discussions presented here are suggested.

Keywords: Childhood social studies, Scientific field, Paradigms.

Resumen

Este artículo pretende dialogar con las contribuciones de la teoría del campo científico de Pierre Bourdieu para comprender mejor los estudios sociales de la infancia, un campo que comparte la visión de los niños como actores con una importante participación en la construcción de la historia y la cultura, la visión de la niñez como una construcción social y también, como una categoría estructural subordinada de la sociedad. Para esta discusión, en forma de ensayo teórico, se hace hincapié en las rupturas y cambios paradigmáticos desde tres importantes campos que, entre otras cosas, se dedican al estudio de los niños y la infancia: la antropología, la psicología y la sociología. La presentación panorámica de las corrientes dominantes en estas áreas y los aspectos que han sido objeto de críticas por los investigadores de los estudios sociales de los niños, permite iluminar tanto las diferencias entre los paradigmas tradicionales y emergentes, como observar las influencias mutuas entre un campo y otro. Aquí se argumenta que reflexionar sobre un objeto científico es romper con el sentido común (establecido por discursos a lo largo del tiempo) y las representaciones científicas socialmente aceptadas. Se concluye que la teoría del campo científico constituye un terreno fértil para el análisis sobre el desarrollo de los estudios sociales de la infancia. En este sentido, se sugieren otros estudios para el seguimiento de las discusiones que aquí se presentan.

Palabras clave: Estudios sociales de la infancia, Campo científico, Paradigmas.

Os estudos sociais da infância (ESI) constituem-se como um campo de conhecimento que, em síntese, partilha entre si a visão das crianças como atores com significativa participação na construção da história e da cultura (CORSARO, 2011), a visão da infância como construção social (JAMES; PROUT, 1997) e, também, como categoria estrutural subordinada da sociedade (QVORTRUP, 2010a). Desde as duas últimas décadas do século XX, tais estudos vêm trazendo profundas transformações para o modo de se olhar a infância e as crianças, bem como para a eleição de estratégias para estudá-las que as privilegiem como unidade direta e primária de análise.

Os paradigmas propostos pelos ESI têm orientado pesquisas nas áreas de história, pedagogia, antropologia, economia, geografia, saúde, psicologia, etc., apesar de suas sistematizações mais elaboradas virem da sociologia, mais especificamente, da sociologia da infância. Além da diversidade das origens disciplinares dos pesquisadores que compõem o campo, observa-se também heterogeneidade em relação aos países nos quais as pesquisas se situam. A emergência de tais estudos, contudo, pode ser identificada em países do Hemisfério Norte, em especial França, Inglaterra, Portugal, Alemanha e países escandinavos.

Investigar esse campo científico requer abranger um período de intensa atividade de pesquisas e de reflexões teóricas que, conforme sintetiza Gaitán Muñoz (2006), se orientam para três objetivos principais: (a) contribuir para o crescimento

das ciências sociais em geral, incorporando a consideração da infância e a visão das crianças; (b) buscar explicações sociológicas para o necessário enfoque interdisciplinar da infância; e (c) dar visibilidade às crianças como atores sociais, em consonância com as determinações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, promulgada em 1989.

Tendo em vista o intuito dos pesquisadores do campo de contribuir para o crescimento das ciências sociais em geral, teorias e conceitos clássicos têm sido revisitados, por exemplo: a dupla hermenêutica de Antony Giddens é evocada com frequência para sublinhar implicações de novos paradigmas nos estudos da infância na vida cotidiana das crianças (JAMES; PROUT, 1997); formulações de Zygmunt Bauman acerca da moral e da ética apoiam o debate sobre pesquisa com crianças (CHRISTENSEN; PROUT, 2005); escritos de Michel Foucault fundamentam problematizações relacionadas à construção social da infância; e Pierre Bourdieu tem sido referência importante para discussões sobre a articulação entre agência e estrutura (ver MARCHI, 2009) e para a compreensão de contextos em que as crianças vivem suas vidas (ver ALANEN, 2014). Argumenta-se aqui que também a teoria do campo científico de Bourdieu (1983; 1997; 2002; 2004b; 2013) pode ser útil para o debate sobre a assunção de novos paradigmas nas pesquisas sobre o tema nas diferentes disciplinas que o abordam.

Assim, o presente artigo, na forma de ensaio teórico, discute como a infância, enquanto objeto científico, foi reconstituída no campo dos ESI por meio do diálogo com campos que historicamente se ocuparam em conceituar criança(s) e infância, tais como a psicologia com sua noção da criança como ser em desenvolvimento; a sociologia e o conceito de socialização; e a antropologia e o reconhecimento, nem sempre presente, das culturas infantis e da participação das crianças na construção de culturas mais amplas.

Considera-se aqui a constituição do campo dos ESI como um movimento científico historicamente construído por agentes de diversos campos disciplinares que revisitaram conceitos vigentes nas teorias dominantes para pensar a infância e as crianças. É possível identificar ao longo do século XX trabalhos sobre infância precursores deste campo científico, mas eram ainda insuficientes para consolidá-lo. Não é fácil, e talvez nem possível, como afirmam Qvortrup, Corsaro e Honig (2009), fazer qualquer julgamento definitivo sobre as razões pelas quais os ESI, em sua forma contemporânea, tenham emergido especificamente no início dos anos 1980. De todo modo, pode-se afirmar que havia uma conjuntura propícia, seja em relação ao contexto social, econômico e cultural mais amplo, às mudanças de percepção acerca do lugar das crianças na sociedade, às revisões no interior de teorias sociais ou às insatisfações ligadas às explicações habituais e às visões anteriores de crianças e infância.

Alan Prout (2010a) traz pistas para compreendermos porque a conjuntura era propícia a um novo olhar para a infância ao identificar cinco grandes tendências de mudança que tomaram corpo nas últimas décadas e acarretaram impactos na condição da infância, na experiência de crianças e na visão de adultos sobre elas. A primeira tendência refere-se à transformação das pirâmides demográficas nacionais com a queda geral na taxa de natalidade e o aumento da expectativa de vida da população idosa, o que possivelmente contribuiu para que recursos sociais destinados às crianças sejam cada vez mais redistribuídos em favor da população idosa. A

segunda tendência, observada por ele, é a crescente diferenciação das condições de vida entre as crianças, derivada especialmente de mudanças nas configurações familiares e numa crescente desigualdade econômica que atinge crianças mais do que outros grupos populacionais. A terceira tendência diz respeito às fronteiras cada vez mais permeáveis entre os países no que tange ao fluxo de pessoas, informações e produtos, o que implica em maior complexidade nos processos de socialização, pois há agora mais confronto entre perspectivas de país, escola, mídia e pares. A quarta tendência está relacionada aos crescentes níveis de controle institucionais sobre as crianças. Ela diz respeito, entre outros aspectos, à introdução da educação escolar obrigatória e à sua expansão gradual para as diferentes faixas etárias; à proibição formal da participação de crianças no mercado de trabalho; ao desenvolvimento de ambientes separados para as crianças; ao aumento da tutela de adultos mesmo nas atividades recreativas das crianças; e à decrescente mobilidade autônoma das crianças pelas cidades. Finalmente, a quinta tendência está, como afirma Prout (2010a), em parcial contradição com a tendência do crescimento de controle institucional. Ela se refere à emergência da noção de que as crianças deveriam ter voz na tomada de decisão em todos os níveis, uma ideia que, apenas nas últimas duas ou três décadas, começou a deixar “as margens da discussão pública” (p. 30). Exemplos disso são os debates em torno da legislação, em especial dos direitos de participação previstos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças que impactaram – e foram impactados por – novas representações da infância no plano acadêmico.

Ao mesmo tempo em que transformações no contexto social possibilitam novas perspectivas sobre a infância e as crianças em diferentes campos científicos, esses próprios campos influenciam-se mutuamente e modificam a forma como as crianças e a infância são concebidas também na realidade cotidiana.

Os ESI são marcados, desde a sua origem, por intenso diálogo entre as pesquisas e por seu caráter interdisciplinar, o que se traduz em repercussões ainda maiores entre estudos de uma área para outra. Por isso e por ser um campo em construção, os ESI caracterizam-se ainda, nas palavras de Bourdieu (2004b; 2013), por pouca autonomia em relação aos demais campos. Para o autor, quanto mais autônomo é um campo, menor a influência que sofre dos demais e maior é o seu poder de refração de interferências externas.

Identifica-se que pesquisadores de diversos campos estão atentos ao mesmo objeto científico – que neste caso é a infância – e estabelecem relações com as pesquisas e com as publicações pautadas pelo interesse no jogo, ou seja, pela crença de que o jogo merece ser jogado, o que Bourdieu (2002; 2004b; 2013) nomeia de *illusio*. Assim, no decorrer deste artigo, aponta-se alguns elementos relacionados ao modo como o campo dos ESI se estrutura a partir da construção da infância como objeto científico em diversas disciplinas, cujos pesquisadores investem esforços para a produção do conhecimento por acreditarem que “vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo” (BOURDIEU, 1997, p.141).

O artigo apresenta noções sobre o campo científico na obra de Bourdieu, explora a abordagem de três campos disciplinares para dialogar sobre a história dos estudos da infância e finaliza com a apresentação do desenvolvimento dos ESI enquanto um campo científico que tem se pautado por novos paradigmas, orientando produções e discussões em torno das crianças e da infância desde a década de 1980.

O campo científico em Bourdieu

As relações estabelecidas no mundo social que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas, e as relações de força e dominação que nelas se fazem presentes, estão no cerne da noção de campo apresentada por Bourdieu (1983; 2000; 2002; 2004b). O autor trabalhou a noção de campo na produção estética, cultural e filosófica, além de tê-la utilizado para compreender as relações científicas, ou seja, as regras, os princípios e as hierarquias que estruturam o que chamamos de ciência.

Segundo ele, o universo no qual os agentes estão inseridos e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura ou a ciência também compõe a construção do campo. Além disso, um campo se configura internamente pelas posições, estratégias, lutas e interesses, sendo que em cada campo os princípios de organização lhes são próprios.

Os espaços sociais são estruturados por postos cujas propriedades dependem da posição que ocupam, apresentando-se como lugares de luta entre agentes dotados, de forma desigual, de capital específico, que possibilita, por sua vez, autoridade e poder. Falar em capital específico significa dizer que este tem valor em um determinado campo e que o acúmulo deste capital traz benefícios ao seu portador, como um crédito, que está associado ao reconhecimento que o agente possui no interior de um campo, e que proporciona domínio e legitimidade (BOURDIEU, 2002).

Em qualquer campo se encontrará lutas, que são travadas entre os novatos, pela busca do direito a entrada no campo, e os dominantes, que tentarão defender seu monopólio e impedir a concorrência. Os dominantes objetivam consagrar as estratégias de conservação do campo, mantendo, no caso do campo científico, a doxa da produção do conhecimento, e a perpetuação da ordem vigente. Essa ordem também é garantida por instituições encarregadas de assegurar os meios de divulgação do conhecimento, e da circulação da produção, incluindo revistas científicas, que estipulam, em consonância com os critérios dominantes, os princípios da ciência oficial (BOURDIEU, 1983, p. 138).

Considerando que as ações dos cientistas se orientam por um paradigma, os objetos de pesquisa, os métodos de investigação e a elaboração de teorias destinam-se a solucionar “problemas concretos” (BOURDIEU, 2002, p.29). Bourdieu argumenta que o conhecimento não ocorre de forma contínua e acumulativa, uma vez que o desenvolvimento da ciência passa por períodos de questionamentos de seus princípios, teorias e metodologias quando eles passam a ser vistos como insuficientes para solucionar problemas concretos. Para o autor, haveria um esgotamento intelectual dos paradigmas, observado quando a comunidade científica já não encontra nas teorias princípios adequados às suas investigações.

A noção de campo proposta por Bourdieu permite compreender as condições para a produção do conhecimento científico, dentro dos limites e possibilidades dos agentes, considerando-se aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais que participam da construção da ciência. Assim, os agentes que conhecem as regras estabelecidas do jogo, que possuem domínio da tradição e conhecimento das teorias vigentes são os mais propícios a serem inovadores, e estabelecer outras regras para a continuação do jogo dentro do campo. Segundo Bourdieu (2002, p.37), para que haja este aspecto revolucionário, os agentes devem possuir grande capital no campo, o que lhes permite agir com propriedade por meio dos recursos já acumulados de forma a superar os padrões vigentes.

Deste modo, as práticas dos agentes no campo científico são orientadas também por um ganho, denominado por Bourdieu (1983) de lucro simbólico. Produções científicas e descobertas estimulam intensas competições para determinar o lucro simbólico em direção aos objetos considerados merecedores de estudo no campo. Explica-se, assim, a tendência dos pesquisadores de concentrarem-se nos mesmos problemas científicos, vistos como os mais importantes.

Os conceitos formulados por Bourdieu contribuem para compreender essas ações no campo. Para pensar o objeto de análise, se faz necessário considerar o espaço que está sendo investigado, as coerções e coações que sofre desde seu campo de origem e na relação com os demais. Os campos não são espaços completamente fechados. Eles têm interligações com outros campos, entretanto, os agentes com posições de maior poder são capazes de limitar as interferências que estes tendem a sofrer. O que diferencia estes espaços são os capitais específicos, as posições, as hierarquias, as lutas que são regulamentadas por leis gerais e complementadas por leis específicas de cada campo (BOURDIEU, 2004b). Neste sentido, o estudo da história da construção do objeto no campo, permite compreender como as pequenas revoluções ocorreram, quais foram os conceitos investigativos aplicados para a compreensão do objeto e quais os limites e avanços na discussão de um tema de pesquisa no interior de um campo.

O campo dos ESI tem se apresentado como produtor de conhecimento, que partindo de novos paradigmas, reconfigura o olhar para as crianças e a infância na sociedade. Essa nova leitura implica outras escolhas metodológicas e novas práticas de pesquisa sobre e com as crianças. Embasar a discussão com os elementos propostos por Bourdieu (1983; 1997; 2000; 2002; 2004b) para pensar o campo científico, remete ao ofício do pesquisador de operar com ideologias, objetos e temas consagrados pelas disciplinas científicas e questioná-las a partir da construção de um novo paradigma que passa a orientar as investigações no campo.

Os objetos de estudos são fornecidos pelas disciplinas que determinam uma maneira de investigá-los. Refletir sobre um objeto científico é romper com um sentido comum (instaurado por discursos ao longo do tempo) e com as representações científicas socialmente aceitas. Esse movimento almeja rupturas epistemológicas, rupturas com crenças fundamentais sobre um objeto, com crenças compartilhadas por determinados grupos sociais (BOURDIEU; WACQUANT, 1995) para o desenvolvimento dos estudos e consagração de outros campos. Ao retomar a infância nos âmbitos da sociologia, da psicologia e da antropologia será possível aproximarmos do movimento de construção do objeto e das visões que foram postas como legítimas para pensar a(s) crianças(s) e a infância.

A infância em diferentes campos disciplinares

Perspectivas a partir da sociologia: redefinindo o conceito de socialização

Ao longo da história das ciências sociais, pouca atenção foi destinada à infância enquanto tema de interesse em si mesma. Durante quase todo o século XX, a atenção dos sociólogos esteve voltada para as instituições socializadoras, reservando às crianças o lugar de objeto do processo de socialização (JENKS, 2002; SIROTA, 2001). Um estudo realizado por Anne-Marie Ambert e relatado por Qvortrup (2010b) concluiu, após analisar a obra de sociólogos clássicos como Comte, Marx,

Pareto, Weber, Durkheim, Simmel, Mead, Parsons e Merton, que as principais correntes da sociologia praticamente ignoraram a participação das crianças na sociedade. Para Prout (2010b), isso se relaciona à barreira entre cultura e natureza que a modernidade erigiu, cedendo a infância à natureza e, por extensão, às ciências biológicas e médicas. A ideia era a de que apenas a partir da socialização as crianças passariam a fazer parte do social.

As crianças, conforme afirma Lee (2010), eram consideradas na teoria funcionalista de Talcott Parsons como ignorantes em relação às condições vitais de suas sociedades. Elas, portanto, antes de serem “socializadas”, não poderiam participar ativamente da vida social, não teriam nada a dizer que valesse a pena ser ouvido.

Esta análise do funcionalismo é desenvolvida também por Sirota (2001) quando discute a obra “Infância”, de Buisson e Durkheim. Ela mostra como os autores, partindo do sentido etimológico de infância, “aquele que não fala”, definem-na como “época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico como moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma” (BUISSON; DURKHEIM, 1911 apud SIROTA, 2001, p. 9). Com esta concepção de infância, para o funcionalismo de Durkheim a socialização é concebida como um processo vertical que pode ser definido como “processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392).

Tal concepção de socialização é colocada em xeque pelos autores dos ESI e sendo ela tão central para a sociologia, enquanto disciplina, a própria sociologia se modifica. Isso porque os atos científicos levam em consideração a história acumulada dentro de um campo para que haja a sua conservação e para orientar práticas científicas, mas ao romper com concepções vigentes pode haver pequenas transformações no campo, possibilitadas pelo uso de outros instrumentos que permitam reelaborar conceitos de forma mais conveniente às demandas sociais de cada período histórico (BOURDIEU, 2004b).

Com efeito, como afirma Sirota (2001), é principalmente por oposição a uma concepção de criança passiva em uma socialização operada por instituições, que são constituídos os primeiros elementos da chamada sociologia da infância. Rompendo com tal concepção, a nova perspectiva enfatiza a dinâmica das interações na aquisição de saberes e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro. Conforme observa Mollo-Bouvier (2005), “como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e transformação da sociedade” (p. 391). A socialização deixa de ser vista apenas como uma questão de adaptação ou interiorização de normas e padrões sociais e começa a ser entendida como apropriação, reprodução e inovação: as crianças, assim como os adultos, são agentes do processo de socialização de si mesmas, de outras crianças e também de adultos. Este último caso se configura, por exemplo, a partir da “parentalização” que se estabelece com a sua presença na família (MARCHI, 2009).

Este entendimento da socialização, descrito por Marchi (2009, p. 239) como “um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins, tanto os mais imediatamente visados e, portanto, visíveis, quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização”, constitui-se como uma “concepção multidimensional” da socialização. Neste sentido, Corsaro (2011) propõe a metáfora do modelo da “teia circular”, na qual os raios da teia “representam os

muitos campos institucionais onde as crianças, em suas culturas de pares, são influenciadas por e influenciam as informações do mundo adulto” (p. 274).

O autor formula um termo alternativo à socialização: “reprodução interpretativa”. Ele busca, assim, salientar a ação das crianças na produção de suas culturas de pares, na reprodução e na mudança social além de, por outro lado, considerar também o constrangimento ao qual as crianças estão submetidas pela estrutura social existente. O termo “reprodução”, nesse sentido, enfatiza a ideia de que as crianças são afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas de que fazem parte, enquanto o termo “interpretativa” focaliza os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças nas interações sociais, destacando a apropriação seletiva e crítica que elas efetuam do mundo à sua volta.

A oposição à ideia de passividade entre as crianças também é a tônica das problematizações desenvolvidas pelos representantes dos ESI no campo da psicologia.

A psicologia, as crianças e o seu desenvolvimento

Explicações psicológicas do desenvolvimento da criança construídas no início do século XX dominaram, ao longo de décadas, os estudos sobre infância, constituindo-se, inclusive, nas bases para a maior parte dos trabalhos sobre o tema na sociologia e na antropologia (JAMES; JAMES, 2008), além de ter tido significativa influência para o pensamento do senso comum sobre crianças (CORSARO, 2011). É um campo que carrega talvez como sua mais fundamental suposição a noção de progresso: “derivada, ou pelo menos legitimada, por fontes biológicas, a noção de que o indivíduo melhora à passagem do tempo tem sido central na maior parte da teoria do desenvolvimento” (MORSS, 1990, p.173 apud WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 5).

Considerando a força deste campo para os estudos da infância, cabe mencionar, conforme Bourdieu (1983), que as teorias que compõem o campo científico predis põem-se a preencher funções ideológicas e a universalizar conceitos, buscando ter reconhecidas sua autoridade e competência científica para tratar de determinado assunto. Nesse sentido, é possível afirmar que, durante anos e ainda hoje, a psicologia busca manter-se enquanto autoridade científica sobre a infância e as crianças (HOGAN, 2006). Abramowicz (2011) relata, por exemplo, que uma pesquisa das temáticas publicadas sobre criança e infância em seis periódicos acadêmicos franceses, da área da educação, constatou que ainda é a psicologia a área que mais fala sobre crianças pequenas. A autora cita também a força da psicologia do desenvolvimento nos comitês de pesquisa da American Educational Research Association. Contudo, importantes vozes dissonantes têm proposto outras formas de pensar a infância e as relações entre as idades, interrogando interpretações culturais relacionadas à imaturidade biológica.

É importante lembrar também que a pesquisa em psicologia sobre o desenvolvimento da criança, como afirmam Woodhead e Faulkner (2005), não é unívoca; ao contrário, abrange distintas concepções de criança e de infância, além de se apoiar em diferentes métodos. Os autores discutem, por exemplo, em que medida as crianças são, ou não, vistas nesses diferentes enfoques como participantes de seus próprios processos de desenvolvimento. Suas análises recaem sobre: a observação sistemática de crianças – derivada, principalmente, da etologia e dos estudos com

orientação biológico-evolucionista; a pesquisa baseada na “situação estranha”, com origem na teoria de Bowlby; a pesquisa com orientação behaviorista; e o interacionismo de Piaget e de Vygotsky.

Segundo Corsaro (2011), foi principalmente a abordagem behaviorista da psicologia do desenvolvimento, com sua concepção de criança passiva, que influenciou estudos sociológicos sobre infância até as últimas décadas do século XX. O autor, assim como Woodhead e Faulkner (2005), avalia que as abordagens de Piaget e de Vygotsky apresentam uma concepção de criança mais ativa no seu processo de desenvolvimento. Para Jean Piaget (1970), por exemplo, as crianças, desde seus primeiros dias de vida, interpretam, organizam e usam informações do ambiente. Para ele, o intelecto humano “se constrói através de ações individuais da criança sobre o ambiente, o que as leva a descobrir certas verdades lógicas sobre as propriedades dos objetos e do mundo físico” (WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 14). O desenvolvimento intelectual das crianças era visto por Piaget como ocorrendo por meio de uma sequência progressiva de estágios, e a força que impulsionaria esse processo é a equilíbrio, ou seja, compensações que resultam das atividades das crianças (e dos adultos) em reação aos estímulos externos (CORSARO, 2011).

É necessário reconhecer, portanto, que o interacionismo trouxe importantes contribuições para a teoria e a pesquisa em psicologia do desenvolvimento, especialmente no que se refere à criança vista como sujeito ativo no seu desenvolvimento e ao interesse por ouvir suas explicações e interpretações acerca do mundo. No entanto, críticas bem sustentadas a essa disciplina têm emergido dos ESI (JAMES; PROUT, 1997; JENKS, 2002; QVORTRUP, 2010b) e, inclusive, de dentro da própria psicologia do desenvolvimento (por exemplo, BURMAN, 1999; WOODHEAD; FAULKNER, 2005; HOGAN, 2006).

Érica Burman (1999) problematiza a produção da disciplina, concebendo-a como um discurso que oferece apenas uma das interpretações da sociedade, mas que se apresentou como a portadora da verdade sobre as crianças e o desenvolvimento saudável. Em uma entrevista concedida a uma de nós (PRADO, 2011) em sua visita ao Brasil, Corsaro enfatizou igualmente este aspecto em sua argumentação crítica a esta disciplina. Ele salientou a necessidade de uma psicologia cultural, ou comparada, para conhecer mais sobre crianças e seus desenvolvimentos. É nesse mesmo sentido que Rosemberg, já em 1976, dizia: “enquanto a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças” (p. 1470).

Outra crítica às teorias do desenvolvimento refere-se ao fato da criança ser avaliada em termos da sua maior ou menor competência frente ao padrão adulto, que personifica racionalidade e completude, enquanto a prática social da criança, com sua estrutura de significados, específica e coerente, é ignorada (JENKS, 2002). Lee (2010) argumenta, por exemplo, que, apesar da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget ter sido baseada em suas diversas conversas com crianças, ele estava convencido da diferença fundamental entre crianças e adultos: o distanciamento da razão.

O adulto é concebido, pela teoria, como maduro, racional e competente; a criança, em oposição, é tida como inacabada, incompleta ou não totalmente humana. Além de seu viés adultocêntrico, a psicologia do desenvolvimento vem sendo questionada também quanto ao tratamento dado à perspectiva histórica: o principal objeto de estudo da disciplina é “a criança”, universal e eterna. Autores como Rosemberg (1976, p. 1469) problematizam, assim, o tratamento dado à perspectiva histórica:

A Psicologia do Desenvolvimento, disciplina que inclui o estudo da criança, é ambígua no tratamento da variável histórica, apesar de constituir uma disciplina histórica por excelência, pois seu objetivo é descrever e explicar as transformações observadas no comportamento humano através do tempo. Mas este tempo a que ela se refere é o tempo de vida do organismo, o tempo individual.

Ao restringir, metodologicamente, o tempo à dimensão individual, a psicologia do desenvolvimento oculta a condição histórica da infância. Para muitos críticos, os estudos dessa disciplina têm falhado também por não descreverem a vida comum das crianças e as suas participações ativas em seus mundos sociais. Além disso, os sociólogos da infância, como afirma Hogan (2006), questionam o foco da disciplina na relação entre idade e competência, em vez da ênfase nos significados das vidas presentes das crianças.

Relativizando algumas das críticas mais radicais dirigidas à psicologia do desenvolvimento – que, de certa forma, foi, como afirma Prout (2010b, p. 739), “a disciplina contra a qual a nova sociologia de infância se constituiu como oposto” –, consideramos adequado finalizar este tópico apresentando ponderações desenvolvidas por Castro (2011):

[...] mesmo para os críticos do “desenvolvimentalismo”, é difícil abrir mão completamente da noção de desenvolvimento, ou de seus correlatos, como incompletude, vulnerabilidade e imaturidade. A ideia de “imaturidade”, criticada e “reprimida”, retorna aqui e ali, apontando para uma dificuldade quanto à forma de teorizar as diferenças das crianças em termos físicos, de experiência, conhecimento e responsabilidade em relação aos adultos. Opiniões mais equilibradas têm sido propostas (UPRICHARD, 2008). Elas se preocupam simultaneamente por diferentes paisagens temporais – presente e futuro – que incorporam a vida das crianças e suas ações. Assim, as crianças [como os adultos] podem ser vistas como “seres e devires” sem perda para o reconhecimento da sua qualidade de agentes (p. 4, tradução nossa).

As crianças e a infância na antropologia

Como na psicologia, a vida presente das crianças ocupou segundo plano na história dos estudos antropológicos. Conforme Hirschfeld (2002), as correntes centrais da antropologia estiveram desinformadas quanto a esse grupo populacional. As crianças, com frequência, serviram apenas como “parte da decoração” da etnografia, tendo suas brincadeiras e suas vidas usadas para “colorir o pano de fundo” da vida dos adultos, das suas relações e da cultura mais ampla (CHRISTENSEN; PROUT, 2005, p. 47). Por outro lado, nos estudos que as focalizaram, elas foram tomadas, em geral, apenas como vir-a-ser (JAMES, 2007), como pessoas sendo formadas para tornarem-se seres sociais. A esse respeito, Hirschfeld (2002, p. 613, tradução nossa) afirma: “o corpo de pesquisas sobre as vidas das crianças mais familiar aos antropólogos é a literatura sobre socialização que reflete a refração da infância pelas lentes dos adultos”. Nessas pesquisas, os adultos eram entrevistados sobre o que pensavam e, eventualmente, o antropólogo complementava suas análises com a observação do comportamento das crianças nas brincadeiras e em outras atividades (CHRISTENSEN; PROUT, 2005).

Hirschfeld (2002) argumenta que a resistência aos estudos centrados nas crianças é, por um lado, produto de uma visão simplista da aprendizagem cultural que

superestima o papel dos adultos e subestima a contribuição das crianças para a reprodução da cultura e, por outro, é produto da desconsideração do escopo e da força das culturas das crianças para a formação da cultura mais geral. Contudo, ainda que se reconheçam equívocos e lacunas, é possível afirmar que há uma longa história de estudos relacionados às crianças no interior dessa disciplina. Montgomery (2009) chama a atenção para o fato de que fazem parte de antigas preocupações de antropólogos temas como a natureza heterogênea da infância; o impacto do gênero, da idade, da ordem de nascimento e da etnicidade na vida das crianças; bem como ideias sobre quando a vida começa, o que faz a personalidade e como a competência social é definida.

Ruth Benedict e Margaret Mead foram pioneiras na ideia da infância como construção social, argumentando que as noções de infância variam entre culturas e são, em parte, afetadas pelo papel econômico exercido pelas crianças nas sociedades específicas (GAITÁN MUÑOZ, 2006). As duas autoras ofereceram contribuições importantes para a problematização da ideia implícita nas teorias do desenvolvimento sobre a universalização da trajetória das crianças em direção à vida adulta, ainda que remetam a uma ideia de desenvolvimento da personalidade madura e tenham focalizado seus estudos nos processos de reprodução cultural e não nas vidas presentes das crianças (COHN, 2005; JAMES, 2007).

Tendo em vista que as ações dos cientistas são influenciadas por fatores sociais e as teorias são reelaboradas reinventando a relação com os fatos científicos (BOURDIEU, 2002), assim como em outros campos, os antropólogos, a partir da década de 1960, passaram a engajar-se em um grande esforço de revisão de conceitos centrais para a disciplina, como os de sociedade, cultura e ator social, o que possibilitou o surgimento de novas bases para o estudo das crianças (COHN, 2005). O conceito de sociedade se abre, em termos gerais, e ela deixa de ser vista como uma totalidade a ser reproduzida e passa a ser encarada como um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações (COHN, 2005). A cultura, por sua vez, gradualmente deixa de ser vista como empiricamente observável e delimitada. Temas como costumes, valores e crenças saem do foco e as ênfases recaem sobre o que estaria por trás deles, o que os conforma, ou seja, “um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências” (COHN, 2005, p. 19).

Cohn (2005) afirma ainda que a concepção de cultura como um sistema simbólico se traduz, de certa maneira, no abandono da ideia de que as crianças a incorporam pouco a pouco enquanto aprendem coisas novas, e a questão central nas pesquisas que abordam crianças e infância passa a ser, então, como as crianças formulam sentidos ao mundo que as rodeia.

Assim, autores da antropologia da criança têm enfatizado a participação das crianças na construção de culturas, que compartilham com os adultos à sua volta e entre elas próprias, comumente denominadas de culturas infantis. As crianças passam assim a ocupar um novo lugar na antropologia.

O desenvolvimento dos estudos sociais da infância

Como visto, foi principalmente por oposição à concepção de infância passiva em uma socialização operada por instituições que se constituíram os primeiros elementos dos ESI. A infância deixa de ser vista como fenômeno biológico, natural

e universal, para ser entendida também como construção social, variável de uma cultura para outra; deixa de ser concebida apenas como um momento precursor, passando a ser entendida como constitutiva e constituinte da cultura e da sociedade. Além disso, as crianças são compreendidas como um grupo que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída, em detrimento da ênfase na vulnerabilidade natural. São, portanto, profundas as transformações do modo de olhar a infância propostas pelos pesquisadores dos estudos sociais da infância. Daí a consideração de que se estaria frente a novos paradigmas.

Um paradigma, conforme afirma Bourdieu (2002), é elaborado por uma comunidade científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência em um processo marcado por uma série de rupturas com a tradição de um campo científico. O progresso das ciências está relacionado ao movimento constante de acúmulo do conhecimento sobre um objeto científico, analisado em decorrência de demandas sociais. Para o autor, o paradigma:

(...) determina as questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido e um ponto de partida, é um guia para a ação futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas (BOURDIEU, 2002, p.29).

Considerar os novos paradigmas para os estudos da infância implica na compreensão da estruturação de um campo de conhecimento que tem buscando legitimar-se e demarcar seu território. Ele é caracterizado, ainda, por certa fragmentação resultante, em parte, da diversidade de questões exploradas, das origens disciplinares das pesquisas, bem como da diversidade de países em que tais estudos estão situados. Porém, alguns autores (JAMES; PROUT, 1997; SIROTA, 2001; GAITÁN MUÑOZ, 2006) identificam princípios centrais que têm orientado esses novos estudos. James e Prout, por exemplo, ofereceram uma síntese que se constituiu em um marco na busca pela integração dos vários estudos que compõem o campo, conhecido como “novos paradigmas no estudo da infância”, os quais podem ser assim resumidos: (1) a infância é uma construção social, que varia de acordo com a cultura, apesar de ser um componente estrutural específico em todas as sociedades conhecidas; (2) a infância, como variável de análise social, não pode ser totalmente desvinculada de outras variáveis, como classe, gênero e etnia; (3) relações sociais e culturas de crianças merecem ser estudadas por si mesmas; (4) crianças são e devem ser vistas como atores envolvidos ativamente na construção de suas próprias vidas, na vida daqueles que as cercam e na sociedade em que vivem; (5) a etnografia é uma metodologia a ser priorizada, pois permite à criança voz mais direta na produção de dados sociológicos; e (6) a infância é um fenômeno em relação, para o qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está fortemente presente, já que um novo paradigma de estudo traz repercussões para a reconstrução da infância na sociedade (1997, p. 8).

Vale ressaltar, ainda, outros pontos importantes presentes em sínteses posteriormente elaboradas sobre os princípios centrais compartilhados pela maior parte dos estudos que se inserem no novo campo de conhecimento: a abordagem da infância é mais global do que individual (GAITÁN MUÑOZ, 2006); há interesse maior pelo estudo da infância em sua normalidade, ou seja, em condições típicas e comuns para a

maioria das crianças, em vez da ênfase em situações particularmente penosas (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009); a infância é vista como uma forma estrutural que jamais desaparece, ainda que seus membros mudem constantemente e que, portanto, a forma evolua historicamente (QVORTRUP, 2010b); busca-se expor oportunidades e constrangimentos estruturais a que as crianças estão sujeitas (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009); adota-se uma postura crítica em relação às ideias convencionais sobre socialização (GAITÁN MUÑOZ, 2006; QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009) e sobre desenvolvimento evolutivo (GAITÁN MUÑOZ, 2006); pretende-se reconhecer a voz e a agência das crianças (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009); e, finalmente, propõe-se pesquisar crianças ou infância, tanto quanto possível, por meio de métodos sociológicos ou antropológicos comuns, já que as crianças são, antes de tudo, humanas, não pertencendo à outra espécie que requeira métodos particulares de investigação (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009).

Sendo os ESI um campo heterogêneo, divergências são facilmente encontradas em relação a alguns desses aspectos e, principalmente, em relação à ênfase dada a cada um deles. Dois pontos, por exemplo, que carregam certa polêmica são a priorização da abordagem etnográfica nos estudos da infância e o foco na investigação da infância “normal”. Assim, apesar da ênfase que alguns autores do campo dão à abordagem etnográfica para a busca das perspectivas das próprias crianças, outros autores insistem na necessidade de assumir a infância, ou a geração, como categoria estrutural da sociedade em abordagens macrossociais e também quantitativas. Para Qvortrup (2010b), enfatizar apenas a etnografia como método dos ESI é restringir a importância de outras pesquisas da área, já que:

(...) enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte, o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas (p. 639).

O foco maior na investigação da infância “normal”, por sua vez, justifica-se, por um lado, pelo interesse em formular conceitos gerais relacionados à infância e às crianças que contribuam para a revisão de teorias sociais (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009). No entanto, como mostram Sarmiento e Marchi (2008) e Montgomery (2009), a investigação junto a crianças que vivem em condições consideradas especialmente vulneráveis pode ser útil e necessária para a construção teórica, na medida em que permite complexificar o entendimento de tais conceitos.

Mais do que diferenças pontuais, não faltam esforços para identificar dentro dos ESI distintos enfoques teóricos, em consonância com as principais correntes pós-positivistas contemporâneas. No entanto, como adverte Gaitán Muñoz (2006), é preciso ter cuidado com essas classificações, pois há mais aspectos semelhantes do que discordantes entre os enfoques.

A autora considera que os três principais enfoques teóricos dos ESI, ou mais precisamente da sociologia da infância, são: o relacional, o construcionista e o estrutural. Outra divisão, também em três enfoques principais, é proposta por Sarmiento (2008) entre: estudos estruturais; estudos interpretativos, que corresponderiam ao enfoque construcionista acima citado; e estudos de intervenção. Em outro texto, o autor, em conjunto com Marchi, discute esses três enfoques localizando o que ele

havia chamado de estudos de intervenção dentro da corrente da sociologia crítica (SARMENTO; MARCHI, 2008). Eles associam as diferenciações entre os enfoques aos debates e aos embates que vêm caracterizando as teorias sociais como um todo:

A distinção entre estas três correntes corresponde, *grosso modo*, à diferenciação teórica entre os paradigmas clássicos da sociologia e à ênfase em três conceitos-chave estruturantes do pensamento sociológico: a estrutura, a ação e a *praxis*. No entanto, a SI [sociologia da infância], tal como a própria sociologia, enfrenta o desafio de ser capaz de articular estes conceitos-chave (normalmente utilizados de forma dicotômica ou não integrada) tanto no plano teórico quanto no conceptual (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 93).

Há ainda outras propostas de diferenciação dos enfoques teóricos que constituem os ESI, como a apresentada por Qvortrup (1999), que distingue nesse campo a abordagem estrutural da abordagem da agência, ou as apontadas por Tebet e Abramowics (2014): sociologia do discurso da criança e da infância, sociologia da infância estrutural, sociologia das crianças e sociologia da infância relacional. Focalizar-se-á aqui, contudo, na apresentação, bastante sucinta, das três vertentes discutidas por Gaitán Muñoz (2006) e também do enfoque interventivo, ou crítico, identificado por Sarmiento (2008) e Sarmiento e Marchi (2008).

O enfoque estrutural enfatiza a infância como categoria permanente na estrutura social das sociedades modernas e as relações etárias, ou geracionais, são consideradas como uma categoria analítica útil para compreender desigualdades sociais contemporâneas, ao lado de classe, raça/etnia e gênero. Dentro desse enfoque, as pesquisas se orientam para a macro análise e privilegiam métodos quantitativos, considerando principalmente indicadores demográficos, econômicos e sociais. Para tornar a presença da infância mais visível na estrutura social, esses estudos costumam enfatizar o que é comum às crianças e não tanto o que as diferencia, como argumenta um dos principais representantes desse enfoque, Qvortrup (2010a, p. 1128):

Os estudos sociais sobre a infância com os quais me comprometi [...] não devem considerar como tarefa primeira procurar diferenças entre crianças, assim como os estudos de classe não devem priorizar as diferenças entre trabalhadores, como já disse.

Os estudos de intervenção, conforme afirmam Sarmiento (2008) e Sarmiento e Marchi (2008), inscrevem-se predominantemente no paradigma crítico. A infância, segundo os autores, é definida nesse enfoque, ao mesmo tempo, como construção histórica e categoria social oprimida. Seu pressuposto central é que “a sociologia da infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 93). As pesquisas que se orientam por esta corrente têm finalidade interventiva, que aparece tanto de modo indireto em trabalhos com um sentido programático, quanto de modo direto por meio de estudos aplicados, caracterizados pela investigação-ação ou pela investigação participativa. Segundo os autores, diferentemente do enfoque estrutural:

A articulação com estudos feministas e com estudos dos movimentos sociais encontra aqui certa expressão. Assim, o programa de “emancipação” enunciado pode estar centrado exclusivamente na infância ou envolver outras “condições sociais” como as de gênero, etnia, classe social, etc. Os temas privilegiados são

a dominação cultural da infância, além da patriarcal e de gênero, os maus-tratos, as políticas públicas, os movimentos sociais [...] (SARMENTO; MARCHI, 2008, p.93).

O enfoque relacional, apresentado por Gaitán Muñoz (2006), em certa medida se assemelha à abordagem dos estudos de intervenção, conforme descrita por Sarmiento (2008) e Sarmiento e Marchi (2008). Também aqui há uma ênfase na prática e na participação de crianças. A infância é vista como uma categoria relacional, ou seja, ela existe e é definida em relação à idade adulta, e vice-versa. Essa abordagem se situa em um plano micro social no qual as relações interpessoais são produzidas, e a possibilidade de ligar tais estudos ao plano macrossocial depende da pressuposição de que o que acontece localmente tem influência em âmbito global (GAITÁN MUÑOZ, 2006).

Por fim, a abordagem interpretativa se desenvolveu a partir da crítica às visões convencionais propostas, principalmente, pela corrente dominante da psicologia do desenvolvimento e pela teoria de Parsons sobre socialização (GAITÁN MUÑOZ, 2006), como visto anteriormente. Alanen (2010, p. 768), acerca deste enfoque teórico, afirma:

As noções de “criança”, “crianças” e “infância” e suas muitas derivações foram vistas como interpretações culturais formadas historicamente. Essas noções são significativas para a realidade cotidiana das crianças quando incorporadas aos modelos sociais de ação, às práticas culturais e às políticas sociais, e elas oferecem *scripts* culturais e justificativas para que as pessoas ajam em relação às crianças e à infância. Discursos da infância derivam seu significado político fundamentalmente dessa perspectiva. Assim sendo, a tarefa de desconstrução do pesquisador é a de destrinchar essas interpretações, expondo seus criadores e as circunstâncias sociais em que foram geradas, bem como os processos políticos de sua produção, interpretação, comunicação e implementação prática. Essa sociologia busca divulgar o poder (discursivo) dos constructos culturais na vida social.

Tal ênfase nos discursos não significa ignorar que a infância (assim como a velhice e a vida adulta) é construída por fatores econômicos, materiais, demográficos e tecnológicos, mas assumir que os sentidos também participam dessa construção e que a sua análise pode ser produtiva, tanto no plano teórico, quanto no plano político. Essa corrente, como afirmam Sarmiento e Marchi (2008), coloca também em relevo a concepção das crianças como atores sociais e adota como um de seus conceitos centrais a noção de reprodução interpretativa, proposta por Corsaro (2011). Enfatiza-se o ator, mas a noção de estrutura não deixa de ser considerada; pelo contrário, autores que seguem essa corrente com frequência recorrem a Giddens (e no caso de Marchi, 2009, também a Bourdieu) para defender que essas duas noções – de ator e de estrutura – são “faces da mesma moeda” (GAITÁN MUÑOZ, 2006).

Por fim, vale destacar também que, no embate recorrente³ (e instigante) com autores que adotam o enfoque estrutural, os estudos que seguem essa abordagem acentuam a pluralidade de “infâncias”, considerando particularidades que conformam as vidas de crianças em diferentes contextos e sociedades.

A diversidade de enfoques e de interpretações resultam, entre outros aspectos, das hierarquias entre integrantes que possuem maior ou menor reconhecimento

3 Ver, por exemplo, Qvortrup (2010a) e Prout (2010b).

dentro do campo científico (BOURDIEU, 1983), e da luta dos que buscam fazer parte do campo, modificando, por vezes, as regras já estabelecidas do jogo. As lutas por definição ou pela classificação do campo também se referem ao modo como os agentes buscam delimitar as fronteiras (e os modos de produção) e, conseqüentemente, manter hierarquias instauradas. Definir fronteiras, defendê-las e controlar as entradas, conforme afirma Bourdieu (1997), indica interesse dos agentes na manutenção da ordem estabelecida no campo.

Como se vê, os ESI não são homogêneos e se desenvolvem por aproximações e divergências nas práticas científicas dos agentes do campo, que se movimentam de acordo com a posse de capital científico na busca por autoridade científica sobre o objeto. As mudanças das regras ou as movimentações do campo não ocorrem rapidamente, sendo marcadas pelas tentativas dos atores já legitimados de manter o poder conquistado e pela luta dos iniciantes em provocar pequenos avanços no campo, enquanto buscam seu espaço. Por isso, o campo científico foi considerado por Bourdieu (2004b, p.28) como um espaço de jogo que objetiva o monopólio da autoridade científica.

Identifica-se uma espécie de cumplicidade entre os agentes do campo. Há discordância em relação às abordagens utilizadas para problematizar as questões que envolvem as crianças no campo dos ESI, e por isso “eles se enfrentam, mas estão de acordo pelo menos a respeito do objeto de desacordo” (BOURDIEU, 2002, p.141). Nesse enfrentamento, novas possibilidades de pesquisa se apresentam, o que resulta no desenvolvimento do próprio campo.

Considerações finais

Transformações significativas na vida das crianças e nos estudos da infância em diferentes campos vêm sendo observadas nas últimas décadas em contexto global. Elas vivem em famílias cada vez menos numerosas e cada vez mais entre adultos, tendo poucos ou nenhum irmão. Há um declínio na proporção de crianças na população em geral. Crianças de hoje vivem suas infâncias em sociedades mais plurais do que as de tempos passados e têm que lidar com o confronto entre perspectivas de pais, da escola, da mídia, dos pares, buscando dar sentido ao mundo em que habitam. A imagem de crianças como estando em risco toma conta da discussão pública sobre infância e os espaços em que vivem suas vidas são cada vez mais especializados e supervisionados por adultos. Em paralelo, seus direitos à voz e à participação são mais reconhecidos e elas são convocadas a expressar opiniões e considerações.

Pesquisadores têm estado atentos a esses aspectos e, como consequência, há um incremento de estudos dedicados a melhor compreender a perspectiva das crianças e o lugar da infância em discursos, práticas sociais e políticas públicas. Simultaneamente, e em decorrência de tal incremento, diversos estudiosos têm buscado entender esses novos estudos sublinhando o que de fato seria novo e o que traduz continuidades. É a esse grupo que o presente texto se vincula, objetivando contribuir com o debate em, pelo menos, dois sentidos: (1) ao abordar diferentes campos científicos, mostrando que a ruptura paradigmática tem se dado por influência de um campo em relação ao outro e, ao mesmo tempo, por lutas travadas no interior de cada campo; e (2) ao argumentar que a teoria dos campos científicos de Bourdieu constitui-se como terreno fértil para análises sobre o desenvolvimento dos estudos sociais da infância.

Nos dois sentidos as discussões ora apresentadas não são exaustivas, o que em parte se deve ao fato de ser uma aproximação inicial entre os estudos sociais da infância e a teoria do campo científico de Bourdieu. De outra parte, deve-se também aos ambiciosos objetivos de abordar em um mesmo texto campos amplos, internamente heterogêneos e diversos entre si, como o são a sociologia, a psicologia e a antropologia. Tal escolha pode parecer demasiadamente ambiciosa ao leitor que busca profundidade nas análises e não ignora os limites e restrições de tamanho de um artigo acadêmico. No entanto, mais do que exaurir análises sobre a constituição de cada campo, o objetivo aqui foi trazer pistas que ajudem a melhor compreender articulações entre o contexto social e caminhos dos estudos sobre infância e sobre crianças nos três campos científicos aqui enfatizados.

O percurso trilhado permitiu observar que, nas últimas décadas, com diferentes ênfases e abordagens, “impensáveis” – para usar as palavras de Bourdieu – tornaram-se “pensáveis” nos estudos da infância, como foi visto, por exemplo, em relação à ideia de que as crianças são agentes de seu próprio processo de socialização, ao mesmo tempo em que participam do processo de socialização de adultos e de seus pares. Também não é mais impensável considerar a contribuição das crianças para a construção da cultura ou a estratégia metodológica de se privilegiar a infância e as crianças como unidades primárias e diretas de análise. Em síntese, regras do jogo foram reformuladas.

Não coube nos limites desse texto análises que nos parecem relevantes para futuros trabalhos, como a ampliação das discussões aqui propostas para outros campos científicos, tais como a história, que com Philippe Ariès foi precursora dos estudos sociais da infância; a geografia e sua abordagem das relações que as crianças estabelecem com o espaço e o território; e a filosofia, que em muito contribuiu para a reflexão da infância como alteridade e condição da experiência humana. Também nos parecem promissoras pesquisas que se referenciem em Bourdieu para analisar a constituição de grupos de pesquisa sobre crianças e infância, às temáticas priorizadas por editais de fomento à pesquisa nessa área, a constituição de programas de pós-graduação e a caracterização de periódicos acadêmicos dirigidos à temática da infância. Aspectos que falam da institucionalização do campo.

Destaca-se, assim, ao final deste trabalho, a recusa, no plano metodológico, em restringir as análises da produção científica ao seu conteúdo textual ou, em sentido oposto, ao contexto social em que se insere. Tal como a contribuição que este texto busca oferecer, o rol de pesquisas sugerido engaja-se no desafio proposto por Bourdieu: “é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (2004a, p. 21).

Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ALANEN, L. Repensando a infância, com Bourdieu. **Revista NUPEM**, v. 6, n. 11, p. 39-55, jul./dez. 2014.
- ALANEN, L. Teoria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

- BOURDIEU, P. **Las reglas del arte**. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. RJ: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da acção. Oeiras: Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. SP: UNESP, 2004b.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Respuestas por una antropología reflexiva**. México: Grijalbo, 1995.
- BURMAN, E. **Deconstructing development psychology**. Londres: Routledge, 1999.
- CASTRO, L. R. The 'good-enough society', the 'good-enough citizen' and the 'good-enough student': Where is children's participation agenda moving to in Brazil? **Childhood**, v. 19, p. 1-7, 2011.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Anthropological and sociological perspectives on study of children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. (Org.). **Researching children's experience**. London: Sage, 2005.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GAITÁN MUÑOZ, L. La nuevasociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.
- HIRSCHFELD, L. A. Why don't anthropologists like children? **American Anthropologist**, v. 104, n. 2, p. 611-627, 2002.
- HOGAN, D. Researching 'the child' in developmental psychology. In: GREENE, S.; HOGAN, D. (Org.). **Researching children's experience**: methods and approaches. Londres: Sage Publications, 2006.
- JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.
- JAMES, A.; PROUT, A. Introduction. In: _____ (Org.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological study of childhood. New York: RoutledgeFalmer, 1997. p. 1-9.
- JAMES, A.; JAMES, A. **Key concepts in childhood studies**. Londres: Sage, 2008.
- JENKS, C. Constituinto a criança. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p. 185-216, 2002.
- LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.
- MARCHI, R. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos da infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.
- MONTGOMERY, H. **An introduction to childhood**: anthropological perspectives on children's lives. West Sussex (UK): Wiley-Blackwell, 2009.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PRADO, R. L. C. William Corsaro: outro olhar entre os pares (entrevista). **Revista Carta Fundamental**, p. 52-55, jun. 2011.
- PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 21-41.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010b.
- QVORTRUP, J. Childhood and societal macrostructures. In: GULDBERG, J.; MOURITSEN, F.; MARKER, T. (Org.). **Working paper 9**. Odense: Odense University, 1999. p. 3-22.
- QVORTRUP, J. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez., 2010a.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010b.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. Why social studies of childhood? An introduction to the handbook. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. (Org.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. Hampshire (UK): Palgrave Macmillan, 2009. p. 1-17.

ROSEMBERG, F. Educação como uma forma de colonialismo. **Revista Ciência e Cultura**, n. 28, v. 12, p. 1466-1471, 1976.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisas**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Sujeitos, objectos ou participantes? In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 1-28.

Enviado em: 10/outubro/2016

Aprovado em: 04/abril/2017