

OS CLÁSSICOS DA “LITERATURA” SOCIOLÓGICA INFANTIL:

as crianças e a infância de acordo com Marx,
Weber, Durkheim e Mauss

*THE CLASSICS OF CHILDREN’S “LITERATURE” SOCIOLOGICAL: THE
CHILDREN AND THE CHILDHOOD ACCORDING TO MARX,
WEBER, DURKHEIM AND MAUSS*

Lucas de Lima e Cunha^a

Resumo O objetivo deste texto é mostrar que, apesar de ser um tema secundário e recente, é possível desenvolver uma Sociologia da Infância de acordo com aquilo que foi discutido pelos principais fundadores dessa ciência sobre as crianças. Para isso serão analisadas as considerações de Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e Marcel Mauss sobre as crianças e as relações delas com as sociedades e com o pensamento sociológico tradicional. Pretende-se com isso afirmar que as crianças também são, assim como os adultos, sujeitos relevantes para as análises sociológicas. Ademais, acrescenta-se que é de fundamental importância compreender a constituição das sociedades por meio da infância e de suas personagens, as crianças.

Palavras-chave clássicos da sociologia; sociologia da infância; crianças.

Abstract *The purpose of this paper is to show that, despite being a secondary and recent topic, it is possible to develop a Sociology of Childhood in accordance with what was discussed by the main founders of this science about the children. In this regard, it will be reviewed considerations of Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim and Marcel Mauss about children and their relations with the societies and with the traditional sociological thought. It is intended to state that children are subject relevant to the sociological analysis, as well as adults. Furthermore, it is fundamentally important to understand the constitution of the societies through childhood and its characters, the children.*

Keywords *classics of sociology; sociology of childhood; children.*

a Bacharel em Ciências Sociais (UFRGS/2008), mestre em Sociologia (PPGS/ UFRGS/2011) e doutorando em Sociologia (PPGS/UFRGS/2013).

INTRODUÇÃO

Historicamente, as crianças ocuparam um lugar secundário no pensamento sociológico. Esses indivíduos, quando muito, foram considerados atores coadjuvantes, para não dizer apenas figurantes, nas análises das tramas sociais. Em outros termos, as análises sociológicas têm por costume privilegiar o universo empírico dos adultos para descrever as sociedades. São seus discursos que são transcritos, suas relações que são observadas, seus conhecimentos que são requisitados e suas opiniões que são indagadas. É como se as sociedades fossem compostas apenas por indivíduos adultos ou, ainda, é como se apenas os relatos desses indivíduos fossem sociologicamente relevantes para a compreensão das sociedades. Nesse sentido, a Sociologia foi a ciência que mais levou ao pé da letra a etimologia da palavra *infante* – o “não falante” (ARIÈS, 1988).

Embora recente¹, a temática da infância e das crianças já havia sido discutida por alguns dos principais fundadores da Sociologia. Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920), Émile Durkheim (1858-1917) e Marcel Mauss (1872-1950), cada um ao seu modo, deixaram importantes contribuições para que se compreenda não apenas o lugar atribuído às crianças nas sociedades, mas, sobretudo, o lugar que elas ocupam na tradição do pensamento sociológico e o porquê do reconhecimento tardio da infância na Sociologia.

O objetivo deste texto é mostrar que é possível desenvolver uma Sociologia da Infância de acordo com aquilo que foi discutido pelos principais fundadores dessa ciência sobre as crianças. Para isso serão analisadas as considerações de Marx, Weber, Durkheim e Mauss sobre as crianças e as relações delas com as sociedades e com o pensamento sociológico tradicional, o qual, conforme será visto, apesar de não estar voltado para o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância, visto que a finalidade da maioria dos autores aqui referenciados não era essa, fornece subsídios teóricos para construir uma.

Atualmente, a produção sociológica sobre a infância se diferencia muito em relação ao que foi discutido pelos clássicos da Sociologia, assim como o lugar ocupado pelas crianças nas sociedades contemporâneas. Pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos foram, e ainda estão sendo, solidificados pelos pesquisadores que estudam as crianças e a infância (CORSARO, 2002; QUINTEIRO, 2002; FERREIRA, 2002; PLAISANCE, 2004; DELGADO; MÜLLER, 2005; ALMEIDA, 2009;

1 Os primeiros encontros internacionais de sociólogos para discutir a temática da infância datam do início da década de 1990 (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001).

PROUT, 2010; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; QVORTRUP, 2010). Para não nos distanciarmos do objetivo proposto para este ensaio, nos limitaremos apenas, e na medida do possível, aos discursos dos clássicos da Sociologia a respeito das crianças e da infância.

I

Para Karl Marx (1980), a família figura como a primeira forma de propriedade na humanidade, sendo a esposa e os filhos os primeiros “escravos” do homem. Em *O capital*, o autor volta a essas personagens ao abordar a questão do trabalho. Para Marx, um dos efeitos gerados pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista teria sido a exploração da força de trabalho de mulheres e crianças da classe operária (MARX, 1973).

Com o advento das máquinas e das grandes indústrias, o capital promoveu a divisão manufatureira do trabalho. Tal divisão, por sua vez, adaptou a força de trabalho em diferentes graus de maturidade, força e desenvolvimento dos operários, que, dessa forma, passaram a ser classificados como “qualificados” e “não qualificados”. Isso porque o emprego das máquinas, ao “depreciar o trabalho do homem” descartando o “uso da força física muscular”, fez “aumentar o número de assalariados”, submetendo, assim, todos os membros da família dos operários, as mulheres e as crianças ao trabalho (MARX, 1973).

Segundo a fórmula de Marx, pode-se observar um efeito cascata que começa com a divisão das manufaturas e com o advento das máquinas, percorre até o aumento do operariado – substituído progressivamente por crianças e mulheres –, considera a diminuição do trabalho doméstico e chega à elevação das despesas domésticas. Esse movimento fez com que o operário, que até o momento vendia apenas sua própria força de trabalho, passasse a vender sua esposa e seus filhos, tornando-se, assim, um “mercador de escravos”, e o empresário capitalista, um escravagista. Entre as principais consequências dessa revolução estão: a decomposição da vida familiar, as altas taxas de mortalidade entre os filhos pequenos da classe operária e o “empobrecimento intelectual dos homens” (MARX, 1973).

Crianças e mulheres, além de serem mais “dóceis e maleáveis”, também custavam menos ao empresário capitalista. Por volta de 1860, enquanto um operário adulto custava entre 18 e 45 *xelins* por semana, três meninos de 13 anos de idade custavam entre seis e oito *xelins*. Tal vantagem era tão lucrativa que o empresário capitalista preferia usar o trabalho de mulheres e crianças ao invés das máquinas, pois acarretaria um aumento no preço da produção. Para se ter uma

ideia do que isso representava, entre 1850 e 1862, “apesar do aumento considerável do número de máquinas de teares, o número total dos operários diminuiu e o das crianças exploradas aumentou”, passando de 9.956 para 13.178 crianças menores de 14 anos trabalhando nas fábricas de tecelagem inglesas (MARX, 1973)².

Ainda que se trate de uma explanação concisa, Marx revelou uma série de características e as consequências do trabalho infantil durante o período da Revolução Industrial. Chegou, inclusive, a “dar voz” a duas crianças, Willian Wood, de nove anos, e J. Murray, de 12 anos, ao citar seus depoimentos sobre suas extensas jornadas de trabalho:

Todo dia, trabalho até às 9 horas da noite. É o que tenho feito, por exemplo, nas sete ou oito últimas semanas [...]. Chego às 6 horas, às vezes mesmo às 4 horas da manhã. Trabalhei a noite passada até às 8 horas da manhã. Não me deitei. Comigo, oito ou nove garotos passaram a última noite trabalhando (MARX, 1973, p.100).

Outra característica apontada pelo autor referia-se à divisão sexual do trabalho infantil, em que era mais comum encontrar meninos abaixo dos 13 anos e meninas com menos de 18 anos trabalhando. As longas jornadas de trabalho (de 10 a 15 horas por dia) em locais insalubres e a intensificação do trabalho geravam a degeneração da população operária da Inglaterra da metade do século XIX, degeneração essa não apenas física como intelectual e moral, visto que a instrução escolar dessas crianças era substituída pelo trabalho fabril e, antes mesmo de chegarem à maturidade, elas se transformavam em “simples máquinas produtoras de mais-valia”. Vale dizer que, diante dessa situação, o Parlamento Inglês decretou, em 1857, que toda fábrica, para obter a condição legal do uso produtivo da força do trabalho infantil, era obrigada a prover a escolaridade das crianças menores de 14 anos durante 30 dias ou 150 horas, no decorrer de seis meses ao ano (MARX, 1973).

Mesmo reconhecendo as mazelas geradas pelo trabalho infantil, Marx não era contra esse tipo de trabalho. Ele era contra a exploração do trabalho infantil pelo capital, isto é, o trabalho infantil em si não figurava para ele como um problema a ser combatido, muito pelo contrário. Em uma carta datada de 1865 e endereçada à Associação Internacional dos Trabalhadores, uma das questões levantadas por Marx se referia ao “trabalho juvenil e infantil de ambos os sexos”. Nela o autor dizia:

2 Conforme o censo do governo inglês, em 1861, 37% dos meninos e 21% das meninas, entre 10 e 14 anos de idade, já trabalhavam (KASSOUF, 2007).

Considerando a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade de 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que um adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer não só com o cérebro mas também com as mãos (MARX, 1983, p. 82, grifo original).

A partir dessa questão, Marx recomendava que as crianças da classe operária fossem agrupadas em três faixas etárias de acordo o número de horas diárias que elas deveriam trabalhar: a primeira faixa englobando crianças de 9 a 12 anos, cujo trabalho deveria ser legalmente restringido apenas a duas horas diárias; a segunda entre 13 a 15 anos, com quatro horas de trabalho diário; e a terceira englobando os jovens de 16 a 17 anos, cuja jornada de trabalho deveria possuir 6 horas diárias, com o intervalo de uma hora para “refeição ou descontração” (MARX, 1983).

Nessa mesma carta surge outra dimensão essencial para se pensar a questão da infância: a educação. Para Marx (1983), seria desejável que a instrução escolar elementar ocorresse antes dos 9 anos de idade e que “nenhum pai e nenhum patrão” deveria ser autorizado a usar o trabalho infantil quando não combinado com a educação mental, física e politécnica das crianças. A primeira visando desenvolver um pensamento crítico e reflexivo; a segunda, um vigor físico, quase militar, adequado ao intenso trabalho fabril; e a terceira visando capacitar as crianças aos diversos aspectos teóricos e práticos do processo produtivo (ZANARDINI; ZANARDINI, 2011). Ademais, o autor proclama a necessidade de uma escola obrigatória, pública, gratuita e universal (NOGUEIRA, 1990; MANACORDA, 1991) capaz de ensinar aos filhos do proletariado meios de transformar a realidade histórico-social (MARX, 1985). Quanto aos filhos das classes privilegiadas, Marx se limita a dizer que “partilhando os privilégios dessas classes, a criança está condenada a sofrer dos preconceitos” próprios dessas classes (MARX, 1983).

Tal visão sobre o trabalho infantil pode figurar como algo absurdo nos dias de hoje, porém, na época, Marx acreditava que “o direito das crianças e dos jovens tem que ser feito valer”, uma vez que esses indivíduos “não são capazes de agir por si próprios, devendo a sociedade agir em nome deles”, direito esse que, ainda de acordo com o autor, deveria proibir o emprego noturno e os ofícios nocivos à saúde das crianças e dos jovens (MARX, 1983). É necessário dizer que todas essas sugestões foram aprovadas pela Associação Internacional dos Trabalhadores da época.

Dez anos depois, em 1875, Marx volta a abordar essa mesma questão. Dessa vez, suas palavras foram dirigidas aos partidos operários da Alemanha:

Uma proibição geral do trabalho das crianças é incompatível com a existência da grande indústria e é, portanto, um desejo pio vazio. A aplicação dessa [proibição] – se possível – seria reacionária, uma vez que, com uma regulamentação rigorosa do tempo de trabalho segundo os diversos níveis de idade e outras medidas de precaução para a proteção das crianças, a ligação precoce do trabalho produtivo com a instrução é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade hodierna (MARX, 1985, p. 29).

Embora trate apenas de um tipo particular de criança, aquela pertencente à classe operária, Marx, ao apresentar a situação da infância durante a Revolução Industrial na Inglaterra do século XIX, demonstrou que é possível abordar os fenômenos sociais a partir da infância e que os relatos das crianças podem desvelar outras dimensões acerca desses fenômenos. No entanto, é válido salientar que em momento algum Marx tinha como objetivo tratar a questão da infância como uma “problemática autônoma” em sua teoria (LOMBARDI, 2010). Em outras palavras, para Marx não é a forma como as sociedades se relacionam com as crianças que lhe interessava analisar, mas, sim, a forma como a sociedade capitalista explorava a força de trabalho do proletariado, mesmo que este fosse apenas uma criança ainda.

II

Para Max Weber, tal como para Marx, a criança está sob o jugo do tipo mais puro de dominação tradicional: a dominação patriarcal, “do pai de família, do chefe da parentela ou do soberano” (WEBER, 1992). Ademais, o autor acreditava que o comportamento das crianças pequenas, assim como “o êxtase, a experiência mística e também certos tipos de conexões psicopatas” não seria acessível à explicação compreensiva, uma vez que ele se afastava do tipo ideal da “ação racional com relação a fins” (WEBER, 1992). Dito de outra maneira, o comportamento da criança (do feiticeiro e do louco) é incompreensivo, pois não há nele um sentido explícito e objetivo de orientação em relação às “regras” e ao comportamento dos outros. Logo, seria impossível, de acordo com Weber, compreender na ação infantil um significado que possibilitasse uma análise sociológica dessa ação.

[...] é muito imprecisa a transição do tipo ideal do relacionamento provido de sentido do comportamento próprio ao de um terceiro, incluindo o caso em que este terceiro seja quase nada mais do que um objeto – como, por exemplo, uma criança pequena (WEBER, 1992, p. 324).

Embora seja complicado pensar no desenvolvimento de uma Sociologia da Infância por meio das ideias propostas por Weber acerca das crianças, pode-se compreender a partir dessas mesmas ideias o lugar – ou melhor, o não lugar – ocupado pelas crianças no pensamento sociológico tradicional, o qual reflete, acima de tudo, as relações estabelecidas com as crianças na sociedade: de auto-riedade, dominação, submissão e, principalmente, de subestimação. Portanto, se, por um lado, a teoria weberiana não permite vislumbrar o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância, por outro, ela permite compreender certas formas de relacionamentos estabelecidas entre adultos e crianças nas sociedades, bem como a maneira como foram consideradas as crianças no pensamento sociológico tradicional.

III

Pode-se dizer que foi pelas mãos de Émile Durkheim que as crianças chegaram à Sociologia. Decorrente do interesse do autor pelo papel da educação na constituição da sociedade moderna, a criança surge como um dos focos de sua análise sobre o tema. Ainda que seu objeto de estudo não seja a criança em si ou a infância propriamente dita, o fato de Durkheim reconhecer a importância da educação durante a infância e suas implicações na trajetória de vida dos indivíduos figura como um ponto fundamental para o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância.

Na obra de Durkheim, o conceito de “educação” é empregado como sinônimo de “socialização”. Em outras palavras, suas considerações acerca do tema ultrapassam o universo escolar e, embora destaque a importância deste último na constituição da sociedade moderna, quando o autor fala em educação, ele está, antes de tudo, referindo-se à “socialização metódica da jovem geração” em qualquer sociedade (DURKHEIM, 2007).

Por se tratar de um processo de transmissão de conhecimentos socialmente produzidos, a socialização se desenrola a partir do momento em que há uma interação contínua entre indivíduos que tenham algo a ensinar e indivíduos que

tenham algo a aprender. O fato de as sociedades serem compostas necessariamente por adultos e crianças preenche esse requisito de maneira inevitável e universal.

Não há povo onde não exista um certo número de ideias, sentimentos e de práticas que a educação inculca a todas as crianças indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam (DURKHEIM, 2007, p. 51).

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, poder-se-ia generalizar essa afirmação para qualquer tipo de relação interindividual, independentemente da idade das pessoas nela envolvidas³. Porém é na educação provida pelos adultos às crianças que se pode visualizar melhor a intensidade do processo de socialização na coesão e continuidade das sociedades. A interação entre as novas e as velhas gerações é o motor desse processo, e a continuidade intergeracional é o que garante sua dinamicidade. Nesse sentido, a socialização pode ser entendida como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente (DURKHEIM, 2007, p. 53).

E, caso haja incoerências, falhas ou desvios na interação educativa entre indivíduos adultos e indivíduos crianças de uma mesma sociedade, esses últimos, “uma vez adultos, não estarão em condições de viverem no meio dos seus contemporâneos, com os quais não se encontram em harmonia” (DURKHEIM, 2007).

Sabe-se que uma sociedade não é uma reunião casual de indivíduos estranhos uns aos outros em um mesmo espaço e tempo. Tendo em vista que uma comunidade surge a partir do momento em que indivíduos reunidos compartilham algo em comum e considerando que esse “algo em comum” requer um longo tempo de amadurecimento, transmissão, ensinamento e aprendizagem de conhecimentos socialmente produzidos para apenas então se tornar comum, pode-se afirmar que a permanência, o desenvolvimento e a continuidade de qualquer sociedade também dependem do processo de socialização iniciado ainda na infância:

3 Pensa-se, aqui, na socialização entre a criança e seus pares e entre as crianças e os adultos. Ver mais adiante.

A sociedade só pode subsistir se existir entre seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige (DURKHEIM, 2007, p. 52).

Por reconhecer o “gosto pela existência regular” e por saber o quão perigoso é o estado de anomia para a coesão social, Durkheim (2008) credita à educação moral das crianças a função de mantenedora da continuidade da ordem social entre as gerações. Segundo o autor, esse gosto pela regularidade deve ser necessariamente estimulado desde a infância, uma vez que:

[...] o que caracteriza a atividade infantil é precisamente o contrário disso, ou seja, é uma absoluta irregularidade. A criança transita de uma impressão a outra, de um sentimento a outro, com absoluta rapidez. Seu humor é completamente instável; a cólera surge e vai-se embora instantaneamente; as lágrimas sucedem às risadas, a simpatia sucede à ira, ou vice-versa, sem que haja qualquer causa objetiva para isso ou, quando muito, as variações se dão em virtude da mais amena circunstância. A brincadeira que a ocupa num dado momento não a retém por muito tempo; ela logo a abandona para brincar de alguma outra coisa (DURKHEIM, 2008, p. 134).

Decorrente dessa citação, pode-se afirmar que para Durkheim a criança representaria uma personificação da anomia? Seria a criança, para o autor, uma ameaça à ordem social? Conforme Fernandes (1997), parece que sim. Conforme a autora, o fato de a criança figurar na teoria durkheimiana como um ser assexuado, associal e com “perigosas disposições primitivas”, tais como curiosidade, imaginação, fantasia, espontaneidade, imprevisibilidade, questionamentos e “humores endoidecidos”, representaria ela uma ameaça iminente ao tradicionalismo, à credulidade e à receptividade às ordens e às exigências sociais (FERNANDES, 1997). Portanto, essa “natureza infantil” precisaria ser domada, substituída e suprimida. E, para que isso ocorresse, seria necessário “socializar” as crianças no sentido de torná-las “sociais”, isto é, não mais “naturais”. Reis (2009) corrobora essa hipótese ao afirmar que para Durkheim a criança é anômica por natureza, uma vez que:

[...] o ser humano no início de sua vida ainda não pode compreender as normas e as regras da sociedade, constitui-se num sujeito anômico por essência visto

que se encontra num estado bruto de plena entrega às suas volições, às paixões desenfreadas, aos desejos absolutos e inadiáveis (REIS, 2009, p. 4).

Logo, conforme a interpretação das autoras supracitadas em relação à teoria durkheimiana, sim, a infância seria um “mal a ser combatido” (REIS, 2009). Todavia, conforme afirmou-se anteriormente, o interesse de Durkheim não recai nem sobre a criança, nem sobre a infância, mas sobre a forma como elas são educadas e na importância que essa educação tem para a coesão social. Por conseguinte, está no processo educacional das crianças, provido pelos adultos, uma das fontes de anomia social, e não propriamente nas crianças.

A socialização metódica das jovens gerações, de acordo com o modelo durkheimiano, ocorre de forma vertical e descendente, uma vez que a criança “está naturalmente num estado de passividade completamente comparável àquele em que o hipnotizado se encontra artificialmente colocado” (DURKHEIM, 2007). Pode-se observar de maneira muito clara o caráter coercitivo dos fatos sociais por meio desse modelo educacional em que normas, valores, sentimentos, ideias e práticas são impostos às crianças pelos provedores desses elementos sociais, os adultos (PLAISANCE, 2004). No caso das crianças, o caráter coercitivo dos fatos sociais possui um peso dobrado, visto que, além de indivíduos à mercê das imposições sociais, elas também estão à mercê das imposições dos adultos. Acredita-se que essa dupla coerção torna mais claro o porquê daquele lugar secundário ocupado pelas crianças na tradição do pensamento sociológico, pois elas são tidas como seres anômicos, “pré-sociais”, que não resistem e não interferem nos processos sociais; suas ações são incompreensíveis, pois são carentes de significados, são incapazes de agir por conta própria e, quando muito, servem de mão de obra barata a ser explorada. Logo, não haveria necessidade de questioná-las acerca dos processos, fenômenos, sentidos e práticas sociais.

III

Foi Marcel Mauss, o mais jovem dos clássicos até aqui citados, quem esboçou os primeiros passos para uma Sociologia da Infância. Trata-se de um manuscrito inacabado escrito em 1937 para um congresso sobre a infância e intitulado: “Três observações sobre a sociologia da infância” (MAUSS, 2010) ⁴. Nele, o autor destaca

4 Esse texto permaneceu inédito até 1996, quanto descoberto e publicado por Fournier, juntamente com outros escritos inéditos de Mauss. A primeira tradução para o português só foi publicada em 2010 pela revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

três questões para o desenvolvimento de uma sociologia voltada exclusivamente para o estudo das crianças e da infância.

A primeira questão se refere à necessidade de elaborar um “estudo mais especificamente sociológico dos meios infantis, enquanto meios, propriamente” (MAUSS, 2010). Para Mauss, a infância é o meio social por excelência das crianças e, sabendo que existem diversos meios sociais, conforme a sociedade ou partes da sociedade estudada, o autor deduz que existem diferentes tipos de crianças, bem como diferentes formas de infância. Mauss também destacava a necessidade da “tabulação estatística desses fenômenos”, que diferenciam as crianças umas das outras, “para o estudo do meio infantil e também para o estudo do meio social em geral, que formarão, um dia, essas crianças” (MAUSS, 2010).

O segundo ponto elencado por Mauss se refere aos “problemas das gerações” de adultos e crianças e, particularmente, de crianças e seus pares:

Essa relação entre as gerações de crianças relativamente mais velhas com as relativamente mais novas é uma questão fundamental, mas igualmente fundamental é também saber como se agrupam as idades. Assim como não é menos essencial saber como se diferenciam os sexos (MAUSS, 2010, p. 243).

Por meio da diferenciação entre as gerações, o autor observa dois modelos de educação, um mais “livre”, correspondente à “educação das crianças pelas próprias crianças”, e outro referente àquela mais formal, provida pelos adultos às crianças (MAUSS, 2010). Com isso, Mauss torna horizontal o processo de socialização das crianças, considerado até então apenas de forma vertical. Aqui, pode-se ir um pouco mais adiante e dizer que esse processo também pode ser encarado de maneira ascendente, isto é, em que os adultos também possam ser socializados pelas crianças.

No terceiro ponto, ao trazer para a discussão a noção das “técnicas corporais”, Mauss demonstra como os estudos sociológicos das invenções, os ensinamentos e as propagações sociais dos movimentos do corpo humano podem contribuir na educação, em particular na educação física, das crianças (MAUSS, 2010). Nesse sentido, poder-se-ia pensar e desenvolver, além de uma Sociologia da Infância, uma Sociologia voltada exclusivamente para o ensino das crianças nas escolas.

Nesse pequeno manuscrito, Mauss (2010) revelou um dos pontos fundamentais que permite o pleno desenvolvimento de uma Sociologia da Infância, que é o fato de não existir *criança*, mas sim *crianças*: pequenas e grandes, meninos e meninas, ricas e pobres, obedientes e desobedientes e compreendidas e incompreendidas.

IV

Ainda nos clássicos da Sociologia, finalizar-se-á com um outro sociólogo “clássico” que demonstrou a importância de se considerar as crianças na constituição das sociedades: Norbert Elias (1897-1990)⁵.

Debruçado sobre a díade indivíduo/sociedade, na interdependência dos indivíduos na constituição das sociedades e na função essencial dessas últimas na formação dos aspectos individuais de cada ser humano, Elias percebe que “a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade” nunca poderá ser compreendida:

[...] enquanto a “sociedade” for imaginada, como tantas vezes acontece, essencialmente como uma sociedade de indivíduos que nunca foram crianças e que nunca morrem. Só se pode chegar a uma compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade. A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é “sociedade”. A sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas para a criança pequena (ELIAS, 1994, p. 30).

Logo, as próprias crianças, os tratamentos dos adultos dispensados em relação a elas, a socialização inerente às interações entre adultos e crianças e o lugar ocupado por elas no interior das sociedades são de suma importância para compreender o que significa infância, o que e quem são as crianças e como se constituem as sociedades, questões essas que são de fundamental relevância para o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos clássicos da Sociologia aqui apresentados, aqueles que ainda se mostram atuais são Durkheim e Marx. O primeiro autor, conforme visto, é ainda discutido em decorrência de suas considerações pedagógicas acerca da educação moral das crianças, bem como por sua importância seminal para o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância (REIS, 2009; PLAISANCE, 2004). Contudo, partes dessas

5 Mesmo contemporâneo aos sociólogos aqui apresentados, o reconhecimento tardio de Elias no pensamento sociológico impediu de considerá-lo como um “clássico”, no sentido de pioneirismo que esse termo contém.

abordagens, acerca da teoria durkheimiana sobre a infância e as crianças, são pensadas a partir da Sociologia da Educação (LUCENA, 2010; FERNANDES, 1997; DIAS, 1990). O mesmo ocorre com o segundo autor (COSTA, 2012; ZANARDINI; ZANARDINI, 2011). Aqui, também, é por meio das dimensões escolar, educativa e pedagógica, presentes na obra de Marx, que as crianças são trazidas para as reflexões sociológicas (MANACORDA, 1991; NOGUEIRA, 1990).

A questão contemporânea da exploração do trabalho infantil também ajuda a manter as ideias de Marx sobre a infância e as crianças ainda atuais, mesmo sabendo que esse autor tenha se equivocado em seus prognósticos, ao sugerir que “o uso massivo e extensivo da mão-de-obra infantil” na indústria era um fato definitivo e irreversível (NOGUEIRA, 1990). Atualmente, o que se pode observar em escala global é uma diversificação e “precarização” do trabalho infantil fora das fábricas (KASSOUF, 2007). Trabalho escravo ou semiescravo de crianças e adolescentes, tráfico de menores, prostituição e pornografia infantis, envolvimento com o tráfico de drogas e grupos guerrilheiros, trabalhos rural e doméstico (LOMBARDI, 2010) são alguns exemplos de como aquele fenômeno analisado por Marx, na segunda metade do século XIX, mantém-se vivo até hoje.

Nota-se que tanto Durkheim como Marx (bem como as apropriações deles feitas por outros autores) não fizeram uma Sociologia da Infância, isto é, eles não analisaram as crianças através daquele meio social que lhes é próprio, a infância. Em ambas as teorias, conforme visto, as crianças surgem ora sob a égide da educação, ora sob a égide do mundo do trabalho, fato esse que faz perguntar: caso, por algum motivo histórico, por exemplo, essas duas dimensões sociais não envolvessem as crianças, seriam elas (des)consideradas por esses dois autores, tal como Weber as (des)considerou? Difícil especular algo a esse respeito. O certo é que ambos levantaram questões que ainda hoje são pertinentes para se pensar o lugar das crianças e da infância nas sociedades.

Neste breve ensaio, porque breves foram as considerações de alguns dos principais expoentes da Sociologia, viu-se que, embora ocupasse um lugar secundário na tradição sociológica, a temática da infância e as crianças estava presente na “infância” do pensamento sociológico. Com exceção de Weber, que mesmo assim não deixou de considerar as crianças ao desconsiderá-las em sua teoria, Marx, Durkheim, Mauss e Elias demonstraram que não apenas é possível, como também imprescindível, falar sobre a infância (e falar com as crianças) para compreender as sociedades.

De todas as ciências humanas, a Sociologia foi aquela que mais tardiamente se interessou pela temática da infância. Justamente a ciência mais precavida em relação aos juízos de valores foi a que mais desvalorizou a importância das crianças na constituição das sociedades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea. *O plural da infância: aportes da sociologia*. São Paulo: EdUFSCar, 2010.
- ALMEIDA, Ana Nunes. *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS, 2009.
- ARIÈS, Philippe. *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.
- COSTA, Augusto Soares. Educação a partir das Barbas de Marx. *Rev. Práxis Filosófica*, Colômbia, Nueva Serie, n. 34, p. 61 -75, jan./jun. 2012.
- CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Rev. Educação, Sociedade e Culturas*, Portugal, n. 17, p.113-134, 2002.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Rev. Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 96, p.351-360, mai./ago. 2005.
- DIAS, Fernando Correia. Durkheim e a Sociologia da Educação no Brasil. *Rev. Em Aberto*, Brasília, ano 9 , n. 46, p.33-48, abr./ jun. 1990.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- _____. *A educação moral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p.61-82.
- FERREIRA, Manuela. Editorial. “Crescer e aparecer” ou... para uma Sociologia da Infância. *Rev. Educação, Sociedade e Culturas*, Portugal, n. 17, p.03-12, 2002.
- KASSOUF, Ana Lucia. O que conhecemos sobre o trabalho infantil. *Rev. Nova Economia*, v. 17, n. 2, p. 323-350, mai./ago. 2007.
- LOMBARDI, José Claudinei. Trabalho e Educação Infantil em Marx e Engels. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 39, p. 136-152, set. 2010.
- LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- _____. *A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas*. Lisboa: Presença, 1980.

- _____. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX; ENGELS. *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Avante!, 1983. Tomo II. p. 79-88.
- _____. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX; ENGELS. *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Avante!, 1985. Tomo III. p. 05-30.
- MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Revista Pro-Posições*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da pequena infância. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.
- PROUT, Alan. Reconsiderar nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, Maranhão, v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-64, maio/ago. 2010.
- REIS, Magali. Notas sobre a Sociologia da Infância. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. GT, 14. Sociologia da Infância e Juventude. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, RJ, 2009. p. 1-11. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/24805135/415158289/name/2_7_2009_10_52_11.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 07-31, mar. 2001.
- WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. v. 2. São Paulo: Cortez; Editora da UNICAMP, 1992.
- ZANARDINI, Isaura Souza; ZANARDINI, João Batista. Educação em Marx e Engels: algumas reflexões. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5. Marxismo, educação e emancipação humana. *Anais eletrônicos...* Florianópolis, SC, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02b_to09.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

