


INFLUÊNCIAS DE CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA


INFLUENCES OF SOCIOLOGICAL CONCEPTIONS IN THE CONSTRUCTION OF A CHILD SOCIOLOGY

INFLUENCIAS DE LAS CONCEPCIONES SOCIOLÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIOLOGÍA INFANTIL


Marcos Rafael Tonetto*

 <https://orcid.org/0000-0002-1610-2875>

Davi Marangon**

 <https://orcid.org/0000-0002-3387-5124>

Tatiane Lopes Monteiro***

 <https://orcid.org/0000-0001-5136-9471>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: TONETTO, M. R.; MARANGON, D.; MONTEIRO, T. L. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5244>

Resumo: O artigo apresenta a relação entre perspectivas teóricas do campo da Sociologia e a concepção de criança e infância construída pela Sociologia da Infância, tendo como eixo central a análise da relação entre as tensões existentes na relação do sujeito – criança – com as estruturas sociais.

A partir de uma pesquisa bibliográfica exploratória de cunho qualitativo, procurou-se identificar relações entre as perspectivas teóricas do estruturalismo, interacionismo simbólico e estruturismo e o desenvolvimento da Sociologia da Infância. Com base no estudo, concluiu-se que é preciso tomar consciência da relação entre as ações das crianças e as estruturas sociais criadas para elas.

Palavras chave: Sociologia da Infância. Sociologia. Criança.

Abstract: This article presents the relationship between three sociology's theoretical perspectives and the sociology of childhood's constructed perception of children and childhood, having as a central axis an analysis of the relations between the tensions considered in the relationship of the individual – the child - with social organizations. Using a qualitative exploratory bibliographic research, this study aimed to identify some

relationships between the theoretical perspectives of structuralism, symbolic interactionism and structurism with the development of the sociology of childhood. It was concluded that is necessary to be aware of the relationship between children's actions and the social structures created for them.

Keywords: childhood sociology. Sociology. Child.

Resumen: El artículo presenta la relación entre las perspectivas teóricas en el campo de la sociología y la concepción del niño y la infancia construida por Sociology of Childhood, teniendo como eje central el análisis de la relación entre las tensiones existentes en la relación del sujeto - niño - con las estructuras sociales.

Con base en una investigación bibliográfica exploratoria cualitativa, buscamos identificar relaciones entre las perspectivas teóricas del estructuralismo, el interaccionismo simbólico y el estructuralismo y el desarrollo de la sociología infantil. Según el estudio, se concluyó que es necesario tomar conciencia de la relación entre las acciones de los niños y las estructuras sociales creadas para ellos.

Palabras clave: sociología infantil. Sociologia. Niño.

Introdução

O presente artigo trata da relação da Sociologia da Infância com as bases teóricas do campo da Sociologia. A Sociologia da Infância teve seu início na década de 1980 e permitiu o surgimento de novos saberes da criança como sujeito da nossa sociedade. Em 2010, Prout cunhou a expressão *nova Sociologia da Infância* (PROUT, 2010) ao investigar um conjunto de trabalhos que reconhecem as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída. Entre esses trabalhos, que começaram nos anos 1970 e difundiram-se com maior intensidade nos anos 1990, destacam-se os textos de Prout e James (1990), Qvortrup *et al.* (1994), Corsaro (2011), entre outros.

Para identificar a nova Sociologia da Infância, Prout afirma ser necessário realizar análises interdisciplinares de áreas do conhecimento que considerem a criança como sujeito, chamando atenção para as contribuições da Sociologia, Geografia Humana, Antropologia, História, Psicologia, entre outras. No entanto, ele reconhece que o diálogo muitas vezes é fraco e sinaliza para a necessidade de análises de bases comuns, assim como de diferenças ao procurar compreender a relação entre sociedade e cultura. Além disso, o autor propõe que os fatos são constituídos por situações ou acontecimentos que emergem das relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos, as quais produzem, por sua vez, diferentes sentidos às situações e apresentam-se no caráter híbrido da sociedade.

Redes cada vez mais extensas de elementos heterogêneos seguem o curso de vida em combinações que são empiricamente variadas, mas que, em princípio, não requerem tipos diferentes de análise. Assim, não é necessário separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies de ser diferentes. Em vez disso, a tarefa consiste em saber quantas versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos (PROUT, 2010, p. 740).

A partir dessa perspectiva, entende-se que as crianças estão imersas em uma pluralidade de contextos nos quais se apropriam de fatos, informações, normas, valores e atitudes. É importante destacar que o termo ‘contexto’ é aqui utilizado de forma a considerá-lo “[...] um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo entre as categorias analíticas dos acontecimentos macrossociais e microssociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediata para atores mutuamente

* Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor substituto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e membro do Programa de Pós-doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Estudos EDUCAMOVIMENTO que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NE-PIE) da UFPR.
E-mail: rafaeltonietto@gmail.com

** Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é coordenador das áreas de Educação Física e Artes do Centro de Formação Positivo na mesma universidade.
E-mail: davi.marangon@hotmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Grupo Educacional Marista.
E-mail: tatymonteiro24@hotmail.com

envolvidos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25). Assim, é na relação das crianças de diferentes origens (geográficas, sociais, econômicas) com a cultura que se permite considerar a existência de especificidades que compõem a categoria social infância. Para Martins Filho (2005), a diversidade de vivências e contextos socioculturais das crianças “[...] permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” (MARTINS FILHO, 2005, p. 13). Seja qual for o contexto no qual vive, a criança poderá ser um sujeito participante de decisões no âmbito da política, da economia, do comércio, entre outros aspectos de nossa sociedade.

Há uma universalidade das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do fato de as crianças construírem nas suas interações ordens sociais instituintes (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de classe que cada criança integra (SARMENTO, 2004, p. 22).

As crianças, em suas interações com os adultos e com outras crianças, apresentam formas de significações que se repetem em diferentes momentos. Portanto, elas constroem de forma singular os sentidos para os fatos, acontecimentos e conhecimentos que vivenciam no contexto social. Para Charlot (2000), algo tem sentido quando traz conhecimentos sobre o mundo e é possível de ser compreendido em uma troca entre os sujeitos. O sentido é construído em um processo de significação, no qual “[...] significar é sempre significar algo a respeito do mundo para alguém ou com alguém” (CHARLOT, 2000, p. 56). Desse modo, nas expressões das infâncias, as crianças podem ser pensadas como sujeitos produtores de cultura, se considerados os conceitos centrais elencados por Plaisance (2004): a socialização, que integra a socialização horizontal entre pares; o currículo, conjunto das experiências da criança na escola e, por fim, a cultura em suas diferentes dimensões, quer específicas da infância, quer orientadas para as diversidades geracionais e locais.

Assim, é preciso compreender como os estudos da Sociologia têm se constituído e quais influências essa área tem sobre o papel das crianças em nossa sociedade. Considerando a compreensão de que as crianças participam das relações sociais de interação com seus pares, com os adultos e com a cultura e de que é no conjunto das relações que elas entram em contato com normas, valores e atitudes do mundo adulto, busca-se compreender como a Sociologia da Infância tem observado o apelo das crianças em nossa sociedade e como tem sofrido influências da Sociologia.

Dessa forma, este estudo procura evidenciar a existência de influências de correntes sociológicas nas diferentes abordagens de análise da Sociologia da Infância. Tal preocupação é justificada pela necessidade de compreender a maneira na qual se concebe o papel da criança na sociedade, visto que essa visão influencia diretamente nos projetos educacionais para as crianças da Educação Infantil.

Portanto, destacam-se aqui três grandes correntes teóricas: o estruturalismo, o interacionismo simbólico e o estruturismo. Essas perspectivas sociológicas apresentam diferentes perspectivas de compreender os indivíduos e suas formas de se relacionar com as estruturas sociais, influenciando, desse modo, nos diferentes papéis sociais que as crianças assumem.

Nesse contexto, procura-se compreender até que ponto as crianças são independentes das estruturas sociais, ou seja, se suas ações são autônomas ou determinadas pelas formas de controle produzidas por essas estruturas. À vista disso, buscamos identificar as relações das perspectivas teóricas do estruturalismo, do interacionismo simbólico e do estruturismo no surgimento e desenvolvimento da Sociologia da Infância.

Assim, se faz necessário analisar a relação entre a ação das crianças e as estruturas sociais que atuam sobre elas. As ações podem ser atribuídas às interações entre os atores em suas especificidades, na conformação de símbolos e de padrões de relacionamento, assim como na criação de novos instrumentos e utensílios. Em outras palavras, no surgimento de novas memórias ou de objetos em que elas se depositam. (DOMINGUES, 2001). Já as estruturas, segundo o pesquisador Christopher Lloyd (1995), incluem “os sistemas políticos, as mentalidades e as culturas, tanto quanto os sistemas econômicos e sociais” (LLOYD, 1995, p. 22).

Portanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- identificar os elementos do estruturalismo, interacionismo simbólico e estruturismo que se relacionam com o surgimento da Sociologia da Infância;
- relacionar essas concepções sociológicas com a Sociologia da Infância enquanto campo de estudo;
- delinear aportes teóricos que possam fortalecer o debate de constituição de uma nova sociologia no sentido de valorizar o papel da criança em nossa sociedade.

A fim de atingi-los, optamos por uma pesquisa exploratória com o intuito de realizar um levantamento de pressupostos sobre as concepções do papel das crianças em nossa sociedade, de modo a possibilitar um aporte teórico para a análise de dados da pesquisa de doutorado *Práticas pedagógicas de professores da Educação Física Escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná* (TONIETTO, 2018).

Segundo Oliveira (2011), as pesquisas exploratórias têm como um dos seus intuitos, “[...] aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas” (OLIVEIRA, 2011, p. 20). Partindo desse princípio, utilizamos como método a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que procura “compor a fundamentação teórica a partir da avaliação atenta e sistemática de livros, periódicos, documentos, textos, mapas, fotos, manuscritos e, até mesmo, de material disponibilizado na internet etc” (FONTELLES *et al.*, 2009, p. 7).

Após explicitar as influências e as relações das abordagens sociológicas estruturalistas, interacionistas e estruturistas, discute-se a respeito do desenvolvimento da Sociologia da Infância. Por fim, defende-se a perspectiva estruturista como aquela que mais contribui para a construção de uma nova Sociologia da Infância e, conseqüentemente, como a que pode orientar pedagogicamente as propostas educacionais na Educação Infantil.

1 A sociologia e suas relações com a sociologia da infância: estruturalismo, interacionismo simbólico e estruturismo

A partir da década de 1970 houve uma forte preocupação com os problemas sociais ligados às crianças, dentre os quais encontravam-se situações de abandono, desconsideração das crianças como sujeitos sociais e pouca reflexão a respeito do seu papel na sociedade. Havia uma dificuldade para compreender qual tratamento deveria ser dado às crianças em diferentes contextos sociais.

Prout (2010) salienta que, nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, as experiências da infância, assim como os discursos e as estruturas que regiam suas ações e organizações, estavam fragmentadas. Segundo ele:

A proporção de crianças vivendo em situações familiares “não padrão” já era tão elevada que estas não podiam mais ser vistas como desvios da norma. Além disso, as novas formas de família se diversificaram bastante, e ficou difícil categorizá-las em um esquema rígido com apenas duas ou três variantes (PROUT, 2010, p. 732).

O autor destaca que os diferentes modos de organização da vida social eram refletidos nas formas de tratamento da criança. Assim sendo, era preciso debater sociologicamente o papel dela na sociedade.

Segundo Giddens (2001), a Sociologia moderna foi aprimorada com os escritos de Émile Durkheim (1858-1917), que a estabeleceu numa base científica. “Durkheim via a Sociologia como uma nova ciência que poderia ser

usada para elucidar questões filosóficas tradicionais ao examiná-las de uma maneira empírica” (GIDDENS, 2001, p. 29). Mesmo assim, suas reflexões mostraram-se inadequadas para discutir o papel da criança.

Um dos aspectos desse fator é consequência de uma visão dicotômica que contrapõe, de um lado, o poder de agenciamento dos sujeitos sobre as estruturas sociais e, de outro, o poder de condicionamento dessas estruturas, determinando assim a ação dos sujeitos.

Para fazer frente às inadequações e responder a respeito dos fenômenos sociais (cada vez mais híbridos, complexos, impuros, ambivalentes e em constantes mutações), se faziam necessários novos pressupostos teóricos para abordar as relações entre as ações das crianças e as forças estruturais que as permeavam (PROUT, 2010).

A própria Sociologia moderna não deixava espaço para reflexões que considerassem a infância como uma categoria social. Assim, era emergente a necessidade de “[...] criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733).

Ao considerá-la uma categoria social, questionava-se o significado atribuído à palavra ‘infância’, proveniente do latim *in-fans*, que significa ‘aquele que não fala’ (KRAMER, 1996, p.38). Essa ideia estava centrada em uma compreensão da criança como um ser inacabado, que deixava de lado o que ela é no presente e preocupava-se mais com o que viria a ser no futuro. Era preciso vencer a ideia da infância como um período a ser passado e superado, razão pela qual diferentes concepções de criança e infância começaram a ser formuladas, abrindo espaço para o surgimento de uma Sociologia da Infância. Como as bases teóricas estavam no campo da Sociologia, é preciso mergulhar de forma mais direta na análise do que era proposto por essa ciência de base para compreender o papel da criança.

Assim, recorre-se aos estudos de Domingues (2001), que procuram abranger diferentes correntes da Sociologia. Segundo o autor:

[...] as diversas formulações conceituais que buscam mostrar ou mesmo salientar o peso que arranjos sociais prévios exercem sobre os atores destacam ou o aspecto coercitivo desses arranjos (por exemplo, Durkheim falava da “consciência coletiva”; Parsons, das “normas sociais”) ou, se bem que dando atenção a esse aspecto, chamam a atenção para o fato de que a “estrutura” é também capacitadora dos atores (como no caso de Giddens e Bourdieu) (DOMINGUES, 2001, p.18).

A proposição do autor sobre a existência de uma estrutura que cria diferentes arranjos para a ação dos sujeitos, tendo como base as próprias concepções de sujeito e

sua relação com as estruturas, permite evidenciar ainda diferentes formulações conceituais das abordagens do estruturalismo, do interacionismo simbólico e do estruturismo e suas relações e influências sobre a Sociologia da Infância.

2 As influências estruturalistas

O estruturalismo, que teve como precursor Parson, se fundamenta principalmente nas ideias de Durkheim. A perspectiva estruturalista compreende que existem normas sociais que são internalizadas pelos indivíduos e que auxiliam na harmonia social. Durkheim argumentava que a sociedade deveria ser vista como um organismo cujas partes cumprem funções úteis para a reprodução do todo (DOMINGUES, 2001). Nessa abordagem,

[...] os indivíduos já definiriam seus fins de acordo com uma harmonia propriamente social, que não decorreria, portanto, dos efeitos de uma “mão invisível” sobre sua ação. Mas dessa tradição individualista e utilitária ele recolhe a centralidade atribuída à “cadeia de fins-meios”, segundo a qual os sujeitos, comportam-se de modo racional, com o intuito de atingir seus interesses, adequam os últimos da melhor maneira possível aos primeiros (ou deveriam fazê-lo) (DOMINGUES, 2001, p. 40).

A ação dos indivíduos se torna condicionada às possibilidades criadas pelas normas dos sistemas sociais e a sociedade se mantém sem alterações devido ao controle exercido pela norma em questão. Em relação às crianças, era preciso romper com uma concepção estruturalista e com as ideias durkheiminianas de que a infância era “[...] essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, por exemplo” (SIROTA, 2001, p.9).

O pensamento dicotômico presente no debate sociológico, que se refletia nos estudos da Sociologia da Infância, fazia necessário o deslocamento das ideias centradas nas determinações das ações das crianças pelas estruturas sociais para perspectivas que consideravam os sujeitos como atores sociais.

Sirota (2001) destaca o surgimento do *ofício de criança* sob o ponto de vista de que a criança precisa ser levada a sério em seu sentido pleno e em suas relações com o contexto no qual vive. Não que a aceitação do ofício de criança seja suficiente para a sua emergência como sujeito de direitos, pois é necessário ainda que ela seja compreendida como ator, ou seja, como alguém que constrói normas e valores em uma sociedade.

No que se refere à relação entre o estruturalismo e o surgimento da Sociologia da Infância, observa-se uma

relação antagônica, visto que essa área enxergava a necessidade de se pensar a criança como sujeito. Até mesmo a emergência do objeto infância questiona os modos de abordagem, não só no plano teórico como também no disciplinar ou metodológico, o que obriga a uma recomposição de campos, tanto entre disciplinas das Ciências Sociais quanto entre subdisciplinas (SIROTA, 2001).

A autora tensiona a visão entre estrutura e sujeito durkheimiano para considerar as interações entre as crianças e as formas simbólicas de suas representações, identificando que a própria Sociologia da Infância reconhece as ações das crianças sobre a estrutura, seja pela escolha de brinquedos, ao chorar para ganhar algo, ou até mesmo ao modificar a rotina da família. Não que isso também não possa ser uma representação social das estruturas, mas permite repensar a ação das crianças sobre a sociedade.

3 As influências do interacionismo simbólico

O termo *interacionismo simbólico* foi cunhado por Herbert Blumer, que teve como base as ideias de George Hebert Mead. Segundo Domingues (2001), Mead compreendia que os seres humanos são forçados a associarem-se para se adaptarem ao meio. No caso das crianças, a associação se dá pela utilização da linguagem simbólica, composta de gestos convencionais e da capacidade de realizar ensaios na imaginação.

Com a comunicação simbólica, se torna possível para a criança compreender as formas de comunicação com seus pares, além de permutar ideias e costumes de forma a adaptar-se aos processos interativos, ensaiando novos comportamentos, e constituir, portanto, ações construídas na interação com os outros.

Essa perspectiva compreende o sujeito como reflexivo e ao mesmo tempo reflexo de suas interações com os outros. Além de ter a interação como sua unidade fundamental de análise, ela dá grande atenção ao ponto de vista subjetivo do sujeito como ator social e ao significado que este emprestava a sua ação (DOMINGUES, 2001).

O “sujeito” (self), simultaneamente ativo e objeto de si mesmo e da sociedade, compunha-se de dois aspectos: o “eu” (I) e o “mim” (me). O eu respondia pelo aspecto ativo do sujeito, anterior à reflexividade no que tange a ação. Ele move pelo impulso de intervir no mundo. O mim vinha depois, e, já condicionado socialmente, pela visão que os outros têm do sujeito e de como respondem a sua ação (DOMINGUES, 2001, p. 27).

O interacionismo simbólico direcionou sua análise conceitual para a consciência individual, não deixando claro como a ação do sujeito se apresenta na “[...] constituição

da sociedade, uma vez que o ponto de partida individualista da fenomenologia gera problemas para um entendimento mais amplo da interação” (DOMINGUES, 2001, p.31).

Lloyd (1995), também ressalta o problema de o interacionismo simbólico compreender o mundo a partir de um ponto de vista particular – quando este muda, mudam os objetos (LLOYD, 1995. p. 56).

Para enfrentar os desafios encontrados no interacionismo simbólico, concorda-se com Prout (2010), que afirma ser preciso considerar que as infâncias são construídas mediante a interação contínua de atores humanos. Dessa forma, as pesquisas precisam compreender que a criança tem uma determinada ação e que cabe aos pesquisadores tentar compreendê-las nas relações com as estruturas sociais existentes.

Para Sirota (2001), remete-se à possibilidade de se pensar o ofício de ser criança, ou seja, de identificar a natureza da criança e suas formas singulares de representação social, nas quais se operam os processos de desenvolvimento infantil. E, por consequência, a escola de Educação Infantil cria uma proposta na qual há adequação entre um “[...] projeto renovador e o estatuto reservado à criança no interior da instituição, visando sua função de socializar, uma vez que essa definição social da infância corresponde, paralelamente, a uma institucionalização da infância em alguns dispositivos pedagógicos” (SIROTA, 2001, p. 14).

Mas seriam esses próprios dispositivos pedagógicos estruturas sociais criadas para as crianças?

É por essa razão que não se pode pensar o papel das crianças na sociedade independentemente das estruturas criadas para elas. Pois, ao mesmo tempo em que são atores, elas sofrem grande influência dos dispositivos que lhe são impostos. Assim, as contribuições do estruturismo podem ajudar a identificar uma possibilidade que Prout (2010) chama de ‘terceiro excluído’, ou seja, uma outra forma de se pensar as relações das crianças e as estruturas criadas para elas, tendo como base os estudos do estruturismo.

4 As influências do estruturismo

A perspectiva estruturista se contrapõe às concepções que compreendem as crianças como frutos das imposições estruturais, sejam elas políticas, sociais ou econômicas; ou que considerem as análises dicotômicas que dividem as informações em dois polos distintos.

O estruturismo tem como precursores autores como Bourdieu e Giddens. Bourdieu propõe a noção de *habitus* para superar tanto o subjetivismo como o objetivismo. Para ele, o *habitus* pode ser uma forma de observar que a ação parte da memória social e, mais modestamente, pela criatividade e pela mudança social (DOMINGUES, 2001). Para Domingues, no que se refere à relação *ação e estrutura*, há uma proximidade maior com a primeira, mas não se desconsidera a segunda, pois,

[...] se ele põe é decisivo para informar praticamente o comportamento dos atores, estes são de algum modo criativos, seja devido a pequenas e incrementais modificações no próprio *habitus*, seja pelo comportamento heterodoxo ao criar ou modificar radicalmente os sistemas sociais que Bourdieu define em termos de campos de poder e capital (DOMINGUES, 2001, p. 60).

Segundo o mesmo autor, a teoria da estruturação tem uma unidade de análise clara, que é a dualidade da estrutura. Para Lloyd (1995), a dualidade (em vez de dicotomia) evento-estrutura e o processo de estruturação dinâmica por ela mutante implica formar a necessária base ontológica estruturista da história das estruturas sociais, fundamentalmente porque essa concepção geral tem um papel central para um agente causal dentro de um contexto social estruturado e irreduzível, porém em evolução (LLOYD, 1995).

É nesse sentido que Domingues (2001) afirma que:

[...] por seu intermédio, aqueles polos podem ser articulados, sua unilateralidade superada e uma versão da sociologia atenta, ao mesmo tempo, à capacidade reflexiva dos atores e ao condicionamento de estruturas prévias pode ser proposta (DOMINGUES, 2001, p. 63).

Para identificar as ações dos atores, Giddens (2001) subdivide a consciência em prática e discursiva. Suas ações não precisam ser fixas, é possível que os atores articulem suas ideias em discursos conscientes em meio a processos interativos. Nesse sentido, é a consciência prática que permite o questionamento a respeito das possibilidades de seguir ou mudar as regras.

Para Giddens, a estrutura é, ao mesmo tempo, condicionante e capacitada da ação. Segundo Domingues (2001), isso quer dizer que a “[...] estrutura é, simultaneamente, composta de ‘regras’ e ‘recursos’, que definem parâmetros para a ação, fornecendo-lhes também os instrumentos, do contrário inexistentes, para agir” (DOMINGUES, 2001, p. 65).

Assim, os sistemas sociais para Giddens se tornam totalidades estruturadas nas quais ocorre a junção entre ação e estrutura. Esse pensamento permite compreender a infância como uma categoria social que está sob o efeito das estruturas e ao mesmo tempo as produz.

Para o estruturismo, não se trata de discutir se as crianças são dependentes ou independentes, pois todos os seres humanos são, ao mesmo tempo, autônomos e dependentes, de modo que se concorda com Prout (2010) quando ele afirma que não é possível um ser humano que pertença a uma complexa rede de interdependências agir de forma autônoma o tempo todo e assim sucessivamente.

Nesse sentido, as estruturas sociais são compreendidas como fenomenalmente reais e a relação entre estrutura e ação é uma dualidade simbólica e não dicotômica.

5 Os estudos da sociologia da infância

Para melhor compreender as influências do estruturalismo, do interacionismo simbólico e do estruturismo no desenvolvimento da Sociologia da Infância, é possível compartilhar da proposta de Sirota (2001), que retoma a classificação de Fronès (1994) para a existência de quatro temas nos trabalhos desse campo: os que tratam dos dispositivos institucionais criados para as crianças; os que estudam as relações entre elas; os que tratam das relações entre gerações e os que abordam as crianças como um grupo social.

Em relação às pesquisas a respeito das crianças e dos dispositivos criados para elas, Montandon (2001) categoriza aquelas que permitem a existência da Sociologia da Infância, considerando que a realidade se constitui como uma ordem negociada, que é “[...] constituída em conjunto pelas crianças e pelos educadores e esclarece como as crianças estruturam de maneira ativa seu espaço, seu tempo e as atividades nas quais se envolvem no âmbito estabelecido pelos educadores” (MONTANDON, 2001, p. 40).

No caso dos ambientes escolares, cabe aos professores criarem relações de negociação que diminuam as barreiras entre os sistemas criados para controle, possibilitando a ação da criança por meio de processos de aprendizagens. Nesse sentido, Fronès (1994) afirma que “[...] esse duplo processo de individuação e individualização remete a um paradoxo: de um lado assiste-se a um controle social rigoroso das crianças por intermédio das instituições e de outro à promoção de sua autonomia” (FRONES, 1994, p.164).

Essa perspectiva identifica que a infância foi invadida por “[...] um controle rigoroso e por uma regulamentação maciça no domínio da educação e dos cuidados profissionais” (MONTANDON, 2001, p. 42). Além disso, o caráter sistêmico fez com que esses estudos caminhassem na direção das intervenções sociais. Apesar de serem os primeiros a explorar a ideia de criança como ator, não reivindicaram esse título, talvez por não considerarem que a Sociologia da Infância teria uma razão de ser.

O ponto de vista dos pesquisadores que identificaram o mundo da infância e as interações com as culturas das crianças é, segundo Montandon (2001), relevante nesse processo. Em sua maior parte, são pesquisas que abordam as trocas, as brincadeiras e as relações entre as crianças. As pesquisas identificam as concepções paradigmáticas anteriores que abordavam as crianças como objetos da ação dos adultos.

Como principal representante, Corsaro (1992) passa a se interessar pelo ponto de vista das crianças e pelas significações individuais e coletivas em relação ao mundo que as rodeia. Ou seja, a criança começa a ser vista por ela

mesma e não como um objeto pertencente a um contexto social como a escola ou a família (CORSARO; MILER, 1992).

Nessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito que constrói significações individuais e coletivamente e, assim, favorece a produção de cultura, tanto entre os grupos infantis, quanto em relação aos adultos.

As ações que caracterizam as formas de apropriação dos elementos culturais pelas crianças são ressignificadas por elas nos jogos e brincadeiras. Assim, tais atitudes passam a ser mais respeitadas e tratadas como importantes para as pesquisas e para as práticas formativas.

É possível perceber que essas pesquisas se debruçaram ora na interação entre os atores, ora no ponto de vista das crianças - o que contribuiu para a constituição da ideia de grupos ou cultura de pares e para a compreensão das principais igualdades e distinções dos status dos indivíduos em suas interações.

O termo *cultura de pares* é pontuado por Corsaro (2011) e refere-se à produção e criação de mundos coletivos pelas próprias crianças. Apesar de afetada pelo mundo do adulto, essa cultura tem sua própria autonomia, pois “[...] as culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir o mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 129). Na perspectiva interacionista, a abordagem de transgressões e violações das normas pelas crianças depende de suas relações com os transgressores. Segundo Montandon (2001), “[...] todas as crianças, num momento ou noutro, são envolvidas em situações de quebra de normas, mas sua ação depende do grau de amizade que as liga àqueles que as transgrediram” (MONTANDON, 2001, p. 45).

As pesquisas que abordam as relações entre gerações, segundo Montandon (2001), apresentam dois polos: o primeiro sustenta a ideia de que há uma uniformidade das ações das crianças e dos adultos, o segundo observa dimensões que identificam diferenças entre as crianças e os adultos ou entre crianças de idades diferentes. É importante ressaltar que as ideias defendidas no primeiro polo não acreditam na utilidade da Sociologia da Infância por não identificar que as ações das crianças são orientadas, em grande parte, pela influência que os pais exercem sobre sua formação. Entretanto, o segundo polo propõe a existência dessa área em suas pesquisas ao perceber que existem diferenças, sejam elas sutis ou mais precisas, no que se refere a diferentes gerações – entre as crianças e os adultos ou ainda entre crianças de idades diferentes.

Segundo Montandon (2001), é importante que essas pesquisas procurem romper com as concepções clássicas, tratando as crianças como atores. Entretanto, isso não impede que alguns sociólogos sejam menos radicais e construam seu modelo inspirado no interacionismo simbólico para analisar as condutas parentais (MONTANDON, 2001). Além disso, a autora afirma que “[...] os trabalhos

que estudam as relações entre gerações e destinam lugares importantes às crianças, são amparados por uma abordagem unilateral da socialização” (MONTANDON, 2001, p. 39). Em outras palavras, as abordagens identificam que os pais têm uma grande influência nas ações das crianças por serem os representantes das estruturas sociais. Apesar disso, alguns autores dessa corrente abordam seus estudos a partir do ponto de vista das crianças como os sujeitos que influenciam as estruturas familiares.

Uma quarta perspectiva de pesquisa apresentada por Montandon (2001) trata das crianças como grupo social, ou seja, de sujeitos atuais que constituem um grupo social denominado infância e que têm posição ativa em diferentes contextos e estruturas, como na política e economia.

[...] as ideias aqui desenvolvidas abrem espaço para o que esse modo de abordar a infância não está associado à ideia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores (MONTANDON, 2001, p.47).

Essa abordagem possibilita que os estudos considerem as crianças como *seres atuais* e não como *seres futuros*. Além disso, apesar de existir a possibilidade de uma determinada universalidade, existem distinções entre grupos, havendo assim não apenas uma infância, mas uma pluralidade de infâncias. Nesse sentido, das ricas temáticas relacionadas à infância emerge a necessidade de considerá-la uma categoria social que constitui um objeto sociológico em si (MONTANDON, 2001).

A partir dessa abordagem, emergem ainda questões a respeito das relações econômicas das crianças com os adultos, com referência ao número de pessoas com as quais os rendimentos devem ser divididos, como em populações mais velhas demograficamente, nas quais a renda gerada pelos adultos deve ser compartilhada com um número maior ou menor de pessoas. A esse tema ligam-se problemas como a violação dos direitos das crianças, a marginalização das mesmas ou até mesmo o abandono.

Frente às pesquisas apresentadas, observa-se que as relações entre a estrutura e a ação têm sido observadas como dicotômicas e se desdobram em metodologias explicativas concorrentes, sendo elas o individualismo e o holismo.

Segundo Lloyd (1995, p.63), o individualismo metodológico:

[...] busca explicar os fatos que são conceitualizados como fenômenos e entidades macroscópicas atribuindo sua causalidade e mesmo

sua existência a seus componentes microscópicos. Isso não elimina necessariamente a existência do macroscópico em si, mas de fato lhe nega qualquer poder causal inerente sobre o seu próprio nível, colocando assim em questão seu status ontológico.

Nesse sentido, as pesquisas que identificam a centralidade na ação do sujeito não eliminam necessariamente a existência dos elementos macro, mas acabam por não considerar o poder causal das estruturas.

Em concorrência ao individualismo, o holismo metodológico:

[...] tenta explicar estruturas, comportamentos, consciências e mudança social por referência a categorias holísticas como ‘sistema social’, ‘época’, ‘cultura’, ‘nação’, ‘raça’, ‘classe’, e até ‘espírito da época’. Atribuem poderes causais próprios às supostas entidades apontadas por essas categorias, quer sejam exercidos de modo difuso através da consciência dos atores que supostamente os encarnam ou através de alguma relação de retorno funcional e teleológica com a ação (LLOYD, 1995, p. 63).

Percebe-se nas pesquisas no campo da Sociologia, assim como no campo da Sociologia da Infância, que o individualismo metodológico acaba por implicar no individualismo sociológico. No entendimento de Lloyd (1995), as “[...] entidades e processos sociais são redutíveis às pessoas, eventos e ações individuais que supostamente os constituem” (LLOYD, 1995, p. 63). Da mesma forma, o holismo metodológico implica em um holismo sociológico, no “[...] sentido de que os todos sociais têm alguma forma de existência real independente das pessoas e eventos individuais” (LLOYD, 1995, p. 63). Portanto, é preciso superar perspectivas polarizadas de análise.

6 A nova sociologia da infância e suas implicações na educação infantil

Uma nova Sociologia da Infância deve superar a perspectiva polarizada da relação entre o poder de condicionamento dos sujeitos pelas estruturas sociais e o poder de agenciamento dos sujeitos dessas mesmas estruturas (PROUT, 2010). Para enfrentar esse problema, Lloyd (1995) propõe uma terceira possibilidade, o estruturismo metodológico, que segundo ele tenta transcender essa dicotomia.

O estruturismo metodológico aborda a explicação mediante o desenvolvimento de conceitos da existência real distinta, porém ao

mesmo tempo de mútua interdependência, de indivíduos e estruturas institucional. (...) o estruturismo metodológico é explicitamente baseado em uma ontologia só social que reconhece dois nódulos de poder causal. Entretanto, os tipos de poder causal que pessoas e estruturas exibem são diferentes (...). As pessoas têm poder agenciador, enquanto as estruturas têm poder condicionante (LLOYD, 1995, p. 64).

Também em uma perspectiva estruturista, Prout propõe a lógica do terceiro excluído, cuja intenção não é direcionar as análises sobre a infância a partir de dicotomias, mas sim observá-la como fenômeno complexo. Para ele, sua abordagem se assemelha à do autor italiano Norberto Bobbio, que se refere ao terceiro incluído: “[...] ele tenta encontrar seu próprio espaço entre dois opostos e, embora se insira entre eles, não os elimina” (PROUT, 2010, p. 738).

Contribuindo com essa abordagem, Corsaro (1997) desenvolve o conceito de *reprodução interpretativa* e amplia o olhar dado à relação das ações dos sujeitos (entre eles) com as estruturas. Para o autor, as crianças são partes constituintes da estabilidade e das mudanças de nossa sociedade.

Para que essa abordagem seja possível na Sociologia da Infância, concorda-se com Prout (2010), o qual afirma que as pesquisas precisam utilizar referenciais interdisciplinares, levar em consideração o caráter híbrido da sociedade e considerar as crianças como sujeitos. Assim, a escola, como instituição social que assegura os direitos das crianças, deve respeitá-las como sujeitos, com suas especificidades, com suas linguagens e com seu mundo imaginativo. Charlot (2000) complementa esta reflexão ao indicar que um sujeito é

[...] um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Essa concepção de sujeito sinaliza para necessidade de considerar as características das crianças e suas relações com os outros em determinados contextos que circunscrevem relações sociais de indivíduos singulares em contextos sociais mais amplos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) propõem elementos convergentes aos da Sociologia da Infância no que se refere à “visão de criança como sujeito do processo de educação”. Além disso, estão presentes alguns indícios, como as propostas de parcerias com as famílias e com as estruturas. Assim, os documentos que orientam a organização da Educação Infantil no Brasil, por terem sofrido grande influência da pedagogia italiana, procuram abordar princípios éticos, a relação entre escola, criança e família, além de identificarem os alunos como atores que se relacionam com as estruturas sociais.

Dessa forma, observa-se um cunho teórico e metodológico estruturista em relação ao que se pretende para a Educação Infantil no Brasil, pois é preciso:

[...] tentar articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordinar um ao outro, proporcionando uma exposição do modo como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem de maneira causal com a cultura e a estrutura, determinando-se mutuamente, assim como às transformações sociais, ao longo do tempo (LLOYD, 1995, p. 70).

As estruturas não podem ser consideradas normativas ou fixas, visto que elas também são produto da ação dos próprios sujeitos. As crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, materializam culturas infantis. Isso se torna recorrente em diferentes contextos geográficos, sociais e econômicos e é por existirem contextos singulares que as infâncias também são específicas.

Cada criança assimila, antes de tudo, os modelos e os ideais da classe social à qual pertence e dos grupos sociais com os quais está em contato. Mas toda criança sofre também a influência dos modelos socialmente dominantes. (CHARLOT, 2013, p. 58).

Portanto, as culturas infantis apresentam-se nas formas de comunicação e expressão próprias das crianças e manifestam-se em diferentes contextos, com normas e valores específicos de determinados grupos sociais.

Diferentes contextos com formas de organização próprias permitem considerar a existência de várias infâncias devido às relações sociais que as crianças têm em suas múltiplas experiências (SARMENTO, 2004). Neste cenário, cada contexto social é único e possibilita diferentes experiências das crianças com a cultura.

Dahlberg, *et al.* (2003), ao discutirem sobre os propósitos das instituições para a primeira infância (expressão aqui utilizada para tratar das crianças de 0 a 5 anos e que fazem parte da Educação Infantil), chamam atenção para o fato de que as escolas mostram as concepções de

crianças e de infância presentes em determinado contexto social. Por isso, os autores indicam que as instituições dedicadas à educação da criança devem ser entendidas como instituições comunitárias de solidariedade social, nas quais crianças e adultos participam juntos dos projetos culturais, sociais, políticos e econômicos.

A escola de Educação Infantil, por exemplo, precisa ser considerada como um espaço singular de relações e de constante produção de saberes. Nela o professor está constantemente modificando sua prática e as formas de materializar o ensino, assim como os alunos estão ressignificando os sentidos e significados dados para os fatos e acontecimentos sociais.

A escola é a representação de estruturas sociais que possibilitam a socialização de determinados saberes referentes a um determinado tempo e espaço. Por isso, as investigações que têm como objeto de estudo a escola e suas relações devem identificar que as mudanças estruturais do processo de escolarização “[...] podem ser buscadas nas inter-relações causais entre ação, consciência, instituições e estruturas sociais” (SCHMIDT *et al.*, 2008, p. 40).

Portanto, na Educação Infantil é preciso analisar os procedimentos configuradores da administração simbólica da infância que tratam de certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições que nem sempre são passadas expressamente à escrita ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças (SARMENTO, 2004, p. 13). Na escola, a formação desses procedimentos sofre grande influência da relação criada pelos professores e alunos com os saberes que assumem significados no contexto social.

Assim, é necessário compreender que a criança tem seu papel na sociedade para que nas relações com os saberes no ambiente escolar sua ação seja considerada importante. Sabe-se que as crianças sofrem grande influência das características da cultura adulta e do que os adultos produzem e criam para elas. Sarmiento (2004), em sua análise sobre a identidade da infância, salienta que alguns produtos culturais criados pelos adultos diferenciam as crianças de suas características próprias, como o fato de não responderem juridicamente por suas ações; não possuírem rendimentos econômicos e serem obrigadas a frequentar uma instituição: a escola. Segundo o PNE/2014, a partir do ano de 2016 crianças acima de quatro anos obrigatoriamente devem estar inseridas na escola (BRASIL, 2014). Essa proposta vai em direção à concepção de Prout (2010) de perseguir um novo paradigma para o estudo da infância, enfatizando a sua reconstrução. Segundo o pesquisador, é preciso levar em conta uma série de proposições, entre elas:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.

3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de suas vidas sociais e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (PROUT; JAMES, 1990, p. 8-9).

Dessa forma, as pesquisas a respeito das crianças e da infância devem considerar o caráter cambiante, híbrido e de constantes transformações construído no contexto cultural e as forças estruturais que o condicionam. Além disso, devem considerar as análises que levem em consideração o terceiro excluído, quebrando com as perspectivas dicotômicas.

Considerações finais

A relação entre as perspectivas sociológicas abordadas nesse ensaio pode ser identificada em três perspectivas teóricas de análise na Sociologia da Infância. A primeira delas, estruturalista, serve para identificar o conceito de estrutura e destaca o poder coercivo desses arranjos, baseada em autores como Durkheim e Parson; a segunda, interacionista simbólica, tem como principal representante Mead e sugere que nem a ação nem a estrutura são centrais, mas sim a interação entre indivíduos, inclusive entre as coletividades, sobretudo no plano simbólico; a terceira, estruturista, procura salientar o peso que os arranjos sociais prévios exercem sobre os atores e dá atenção para o fato de que a estrutura é também capacitadora deles, conforme visão defendida por Bourdieu e Giddens.

A síntese de como as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do campo da Sociologia influenciaram o surgimento e desenvolvimento da Sociologia da Infância pode ser visualizada no diagrama a seguir:

Essas perspectivas de análise servirão para identificar o surgimento da Sociologia da Infância como produtora de conhecimentos e estruturação de bases conceituais acerca das crianças, das infâncias e da Educação Infantil.

A infância deve ser compreendida como uma construção social e as crianças como sujeitos que possuem condutas particulares e que participam da própria constituição social. Por isso, este estudo evidenciou sinais da existência da aproximação e articulação entre as diferentes temáticas que se relacionam, sendo elas: as concepções de criança e infância; as relações entre as suas ações e as estruturas;

suas expressões em diferentes contextos sociais, que sofrem influências das teorias e políticas públicas.

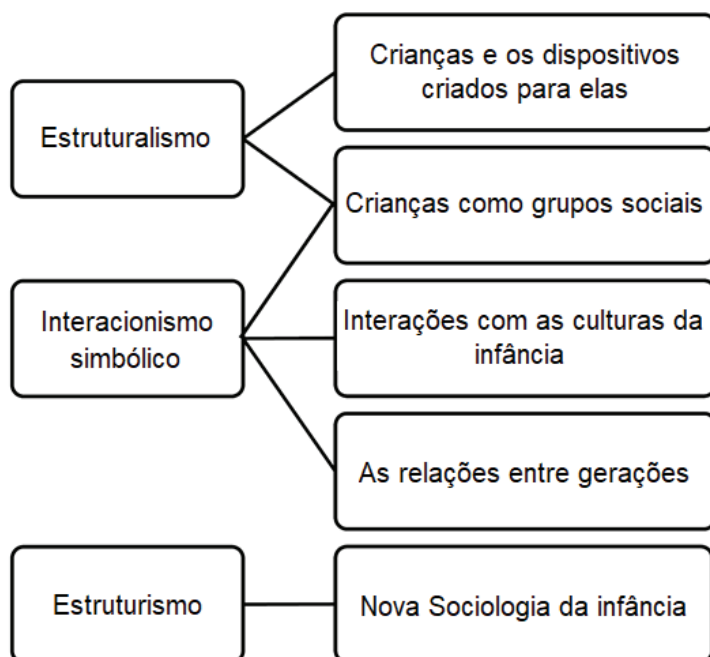


Figura 1. A relação entre perspectivas da sociologia e a concepção de criança e infância.
Fonte: os autores

Além disso, também houve uma sinalização para a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração os sujeitos (professores, alunos, família, entre outros) envolvidos nas aprendizagens e nos contextos de aprendizagem escolares.

É preciso salientar que, ao compreender que existem estruturas da cultura escolar que influenciam as ações pedagógicas, as crianças enquanto sujeitos sociais sofrem influência do que é criado para elas, a exemplo dos tempos para brincar no intervalo, dos espaços destinados às atividades e até mesmo da abertura que é dada para sua participação durante as atividades pedagógicas. Assim, os sujeitos, mesmo sofrendo a ação dessas criações, têm seu papel na constituição de novas significações. Em contraposição, professores, coordenadores e gestores escolares devem tomar consciência da relação entre as ações das crianças e as estruturas criadas para elas para permitir as expressões da infância no contexto das escolas de Educação Infantil.

Por fim, vale ressaltar a necessidade de novas pesquisas que investiguem processos particulares da escola, privilegiando análises culturais do cotidiano, acontecimentos, interações sociais, relações de poder, vivências escolares, saberes construídos, entre outros fatores que fazem parte das instituições das relações entre as ações das crianças e as estruturas criadas para elas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Congresso Nacional. Lei 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013. 416 p.

CORSARO, W, A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

_____. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997. 320p.

CORSARO, W. A.; MILLER, P. (Org.). **Interpretive approaches to children's socialization**. San Francisco: Jossey Bass, 1992. 128 p.

DAHLBERG, G. *et al.* **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOMINGUES, J. M. **Teorias Sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001. 112 p.

FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, [s. l.], 2009.

FRONES I. Dimensions of childhood. In: QVORTRUP, J. *et al.* (Org.) **Childhood matters**: social theory, practice and politics, Aldershot: Avebury, 1994. Cap. 7, p. 145-164.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo *et al.* 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. 684 p.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 313 p.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.

Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 38.

LLOYD, C. **As estruturas da História.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995. 296 p.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 224 p.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos de língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 112, p. 33-60, março 2001.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade.** São Paulo, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, p. 729-750, set./dez. 2010.

PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and reconstructing childhood.** London: Falmer Press, 1990. 248 p.

QVORTRUP, J. *et al.* **Childhood matters:** social theory, practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994. 395 p.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.) **Crianças e miúdos.** Perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004, 256 p.

SCHMIDT, M. A. *et al.* **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: UNIJUÍ, 2008. 336 p.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 112, p. 7-31. mar. 2001.

TONIETTO, M. R. **Práticas pedagógicas de professores da Educação Física Escolar com crianças pequenas:** um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, UFPR: 2018.

Recebido em: 06/02/2019
Aprovado em: 15/03/2020
Publicado em: 01/04/2020