



8

O Curso da Vida

Cultura, sociedade e socialização das crianças	210
Teorias sobre o desenvolvimento infantil	210
Agências de socialização	212
A socialização do gênero	214
Reações de pais e adultos	214
Aprendizagem do gênero	215
O debate sociológico	216
O curso da vida	216
Infância	218
A cultura adolescente e jovem	220
A idade adulta jovem	221
A idade adulta madura	221
A velhice	221
O envelhecimento	222
O agrisalramento das sociedades humanas	222
Como as pessoas envelhecem?	224
Envelhecendo: explicações sociológicas conflitantes	226
Aspectos do envelhecimento	227
A política do envelhecimento	231
Morte, morrer e luto	235
A sociologia da morte e do morrer	235
Teorizando a morte em sociedades modernas	236
Fatos recentes	236
Pontos fundamentais	238



No começo da primeira aventura de Harry Potter, da autora J. K. Rowling, *Harry Potter e a pedra filosofal*, o astuto mágico Albus Dumbledore deixa Harry, um bebê que acaba de ficar órfão, na porta da casa de seus tios, que não são mágicos. Harry já havia mostrado que tinha poderes singulares, mas Dumbledore preocupa-se que, se ficar no mundo dos mágicos, Harry não crescerá com saúde. “Isso seria suficiente para virar a cabeça de qualquer garoto”, diz. “Famoso antes de caminhar e falar! Famoso por algo de que nem lembraria. Você não vê como ele ficará melhor, crescendo longe de tudo isso até estar pronto?” (Rowling, 1998).

As histórias do Harry Potter, cada uma acompanhando o garoto por um ano escolar, baseiam-se no princípio de que não existe aventura maior do que a de crescer. A Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts pode ser incomum, mas ainda é uma escola que ajuda as crianças a desenvolverem um conjunto de valores para toda a vida. Todos passamos por estágios importantes na vida, como a passagem da infância para a adolescência e para a idade adulta, e os livros do Harry Potter também acompanham essas transições. Por exemplo, à medida que a série avança, Harry sente o começo dos desejos sexuais, aos quais responde com um embaraço totalmente comum. Os esportes representam uma atividade importante, durante a qual as crianças aprendem sobre camaradagem e ambição, e Harry pratica o esporte dos bruxos, o “quadribol”. A função de muitos clássicos da literatura infantil é tornar compreensível o processo de crescer, independentemente de acontecerem em um universo de contos de fadas, em nosso mundo ou – como na série do Harry Potter – em ambos.

Para os sociólogos, a socialização é o processo pelo qual o impotente bebê humano gradualmente se torna uma pessoa autoconsciente e culta, hábil nos modos da cultura em que nasceu. A socialização dos jovens possibilita o fenômeno mais geral da reprodução social – o processo pelo qual as sociedades mantêm continuidade estrutural ao longo do tempo. No decorrer da socialização, especialmente nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem os modos dos mais velhos, perpetuando valores, normas e práticas sociais. Todas as sociedades têm características que perduram por longas extensões de tempo, mesmo que seus membros morram e nasçam novas pessoas. As sociedades têm muitos aspectos sociais e culturais característicos, que persistem há gerações – entre eles, as diferentes línguas faladas por seus membros.

Como veremos neste capítulo, a socialização conecta as diferentes gerações. O nascimento de uma criança altera a vida daqueles que são responsáveis por sua criação – os quais, portanto, passam por novas experiências de aprendizagem. A criação geralmente conecta as atividades dos pais e filhos pelo restante de suas vidas. Os idosos ainda são pais depois que se tornam avós, é claro, forjando assim outro conjunto de relações que conectam as diferentes gerações. Embora o processo de aprendizagem cultural seja muito mais intenso na infância do que mais adiante, a aprendizagem e a adaptação continuam por toda a vida da pessoa.

As seções a seguir tratam do tema da “natureza *versus* educação”, um debate comum em sociologia. Vamos começar analisando as principais interpretações teóricas propostas por diferentes autores sobre como e por que as crianças se desenvolvem das maneiras conhecidas, incluindo teorias que explicam como desenvolvemos identidades de gênero. Depois, discutiremos os principais grupos e contextos sociais que influenciam a socialização no decorrer da vida dos indivíduos, da infância à velhice. Finalmente, analisamos algumas das questões sociológicas mais importantes relacionadas com o envelhecimento.

Cultura, sociedade e socialização das crianças

Teorias sobre o desenvolvimento infantil

Um dos aspectos mais característicos dos seres humanos, em comparação com outros animais, é que os humanos são *autoconscientes*. De que maneira devemos entender a emergência de um senso de *self* – a consciência de que o indivíduo tem uma identidade distinta, separada dos outros? Durante os primeiros meses de vida, o bebê tem pouco ou nenhum entendimento das diferenças entre os seres humanos e os objetos materiais ao seu redor, e não tem consciência de si mesmo. As crianças não usam conceitos como “eu”, “mim”, e “você” até os 2 anos. É apenas de um modo gradual que elas passam a entender que as pessoas têm identidades, consciência e necessidades distintas e separadas das suas.

O problema da emergência do *self* tem sido bastante debatido e é considerado de formas bastante distintas em perspectivas teóricas contrastantes. Até certo ponto, isso se dá porque as teorias mais proeminentes sobre o desenvolvimento infantil enfatizam aspectos diferentes da socialização.

Jean Piaget e os estágios do desenvolvimento cognitivo

O suíço que estudou o comportamento infantil, Jean Piaget, trabalhou com muitos aspectos do desenvolvimento infantil, mas suas obras mais conhecidas dizem respeito à cognição – a maneira como as crianças aprendem a pensar sobre si mesmas e seu ambiente. Piaget enfatizava muito a capacidade ativa da criança de compreender o mundo. As crianças não recebem informações passivamente, mas selecionam e interpretam o que veem, ouvem e sentem no mundo que as rodeia. Piaget descobriu vários estágios distintos do desenvolvimento cognitivo, durante os quais as crianças aprendem a pensar sobre si mesmas e seu ambiente. Cada estágio envolve a aquisição de novas habilidades e depende da conclusão adequada do estágio anterior.

Piaget chamou o primeiro estágio, que dura do nascimento até a idade de 2 anos, de estágio *sensorio-motor*, pois os bebês aprendem principalmente tocando os objetos, manipulando-os e explorando seu ambiente fisicamente. Até a idade aproximada de quatro meses, os bebês não conseguem se diferenciar do seu entorno. Por exemplo, uma criança não entende que seus movimentos fazem barulho ao tocar as laterais do berço. O bebê não diferencia objetos de pessoas e não tem consciência de que existe algo fora do seu campo de visão. Os bebês aprendem gradualmente a distinguir pessoas de objetos, passando a enxergar que eles têm uma existência independente de suas percepções imediatas. A principal realização desse estágio é que, ao terminar, as crianças entendem que o seu ambiente tem propriedades distintas e constantes.

A seguinte fase, chamada de estágio *pré-operacional*, foi à qual Piaget dedicou a maior parte das suas pesquisas. Esse estágio dura entre as idades de 2 a 7 anos. Durante ele, as crianças adquirem domínio da língua e se tornam capazes de usar palavras para representar objetos e imagens de maneira simbólica. Uma criança de 4 anos pode usar um movimento da mão, por exemplo, para representar o conceito de “avião”. Piaget chamou o estágio de “pré-operacional” porque as crianças ainda não são capazes de usar sistematicamente a capacidade mental que está desenvolvendo. As crianças que se encontram nesse estágio são *egocêntricas*. Conforme Piaget, esse conceito não se refere a egoísmo, mas à tendência de a criança interpretar o mundo exclusivamente em relação à sua própria posição. Durante esse período, a criança não entende, por exemplo, que as outras pessoas enxergam os objetos a partir de uma perspectiva diferente da sua. Ao segurar um livro, uma criança pode perguntar sobre uma imagem contida nele, sem entender que a outra pessoa sentada à sua frente somente pode ver a capa do livro.

As crianças que se encontram no estágio *pré-operacional* não conseguem manter conversas entre si. Na fala *egocêntrica*, o que cada criança diz é mais ou menos desconectado do que o interlocutor disse. As crianças falam juntas, mas não entre si, no mesmo sentido que os adultos. Durante essa fase do desenvolvimento, as crianças não têm uma compreensão geral das categorias de pensamento que os adultos tendem a considerar óbvias: conceitos como causalidade, velocidade, peso ou número. Mesmo que a criança enxergue alguém passando água de um copo alto e fino para um copo mais baixo e mais largo,

Estudos clássicos 3. George Herbert Mead e o *self* social

O problema de pesquisa

É comum se dizer que os seres humanos são as únicas criaturas que sabem que existem e que morrerão. Do ponto de vista sociológico, isso significa que os seres humanos são *autoconscientes*. Com um momento de reflexão, todos podemos aceitar que isso é verdade. Mas como os humanos adquirem essa autoconsciência? Será inata ou aprendida? Esse certamente é um problema de pesquisa para o pensamento em psicologia, mas por que os sociólogos se interessariam pelo *self* individual? O sociólogo e filósofo norte-americano George Herbert Mead investigou como as crianças aprendem a usar os conceitos de "eu" e "mim" para se descreverem. Porém, de um modo incomum para a época, Mead insistia que seria necessário usar uma perspectiva sociológica para entender como o *self* emerge e se desenvolve.

A visão de Mead

Como as ideias de Mead formaram a principal base de uma tradição geral de pensamento teórico – o interacionismo simbólico – elas tiveram um impacto muito amplo na sociologia. O interacionismo simbólico enfatiza que a interação entre os seres humanos ocorre por meio de símbolos e da interpretação de significados (ver Capítulo 1). Contudo, além disso, a obra de Mead traz uma explicação sobre as principais fases do desenvolvimento infantil, prestando especial atenção à emergência do senso de *self*.

Segundo Mead, bebês e crianças pequenas se desenvolvem, antes de tudo, como *seres sociais*, imitando as ações das pessoas em seu entorno. Brincar é uma das formas em que isso acontece e, em suas brincadeiras, as crianças imitam o que os adultos fazem. Uma criança pequena faz tortas de lama, pois observou um adulto cozinhando, ou cava com uma colher, pois viu alguém trabalhando no jardim. As brincadeiras das crianças evoluem da simples imitação para jogos mais complicados, nos quais a criança de 4 ou 5 anos dramatiza o papel de adulto. Mead chamava isso de "assumir o papel do outro" – aprender como é estar no lugar de outra pessoa. É apenas nesse estágio que as crianças adquirem um senso de *self* desenvolvido. As crianças obtêm uma compreensão de si mesmas como agentes separados – como um "eu" – enxergando-se pelos olhos de outras pessoas.

Chegamos à autoconsciência, segundo Mead, quando aprendemos a distinguir o "mim" do "eu". O "eu" é o bebê não socializado, um conjunto de vontades e desejos espontâneos. O "mim", da maneira como Mead usou o termo, é o *self* social. Os indivíduos desenvolvem a autoconsciência, conforme Mead, enxergando-se da maneira como os outros os enxergam, o que permite uma "conversa interna" entre o "eu" individual e o "mim" social. Segundo a teoria de Mead, essa conversa é o que chamamos de "pensamento".

Um outro estágio no desenvolvimento infantil, de acordo com Mead, ocorre quando a criança tem por volta de 8 ou 9 anos. Essa é a idade em que as crianças tendem a participar de jogos organizados, em vez de brincadeiras não sistemáticas. É nesse período que elas começam a entender os valores gerais e a *moralidade* segundo a qual a vida social é conduzida. Para aprender jogos organizados, as crianças devem entender as regras e noções de imparcialidade e participação igual. Nesse estágio, as crianças aprendem a compreender o que Mead denominou de outro generalizado – os valores e regras morais gerais da cultura em que estão se desenvolvendo.



As brincadeiras das crianças têm um lado sério, possibilitando que comecem a desenvolver um *self* social.

Pontos de crítica

A teoria do *self* social de Mead foi criticada por várias razões. Primeiramente, alguns autores argumentam que ela elimina efetivamente todas as influências biológicas sobre o desenvolvimento do *self*, quando fica claro, a partir da biologia e da neurociência, que o *self* humano tem base biológica. Todavia, essa crítica parece não reconhecer que a noção de Mead do "eu" representa o "bebê não socializado". Em segundo lugar, a teoria de Mead parece contar que o "eu" e o "mim" trabalham cooperativamente para garantir o funcionamento correto do *self*. Porém, os críticos argumentam que isso diminui as tensões e os conflitos interiores que as pessoas têm em um nível profundo, e que as teorias de Freud e Chodorow parecem mais capazes de explicar (ver as páginas 292-295 para detalhes das teorias de Freud e Chodorow). Mead também tem pouco a dizer a respeito dos efeitos do desequilíbrio nas relações de poder sobre a socialização das crianças. Finalmente, e de novo ao contrário de Freud, a visão de Mead não deixa espaço para a mente inconsciente como uma força motivadora do comportamento humano e, conseqüentemente, não contém o conceito de "repressão", que se mostrou essencial à prática psicanalítica.

Relevância contemporânea

O trabalho de Mead foi muito importante para o desenvolvimento da sociologia. Sua teoria foi a primeira teoria genuinamente sociológica sobre a formação e o desenvolvimento do *self*, que insistia que, para nos entendermos adequadamente, devemos partir do processo social de interação humana. Desse modo, ele mostrou que o *self* não é uma parte inata da nossa biologia, ou que simplesmente emerge com o desenvolvimento do cérebro humano. O que Mead demonstrou é que o estudo do *self* do in-

divíduo não pode ser divorciado do estudo da sociedade – e isso exige uma perspectiva sociológica.

Embora a abordagem de Freud à psique humana talvez tenha obscurecido a de Mead durante o século XX, pelo menos em relação à prática psicológica e ao tratamento de transtornos mentais, o interacionismo simbólico continua a proporcionar visões interessantes, em uma perspectiva fundamentada nas teorias sociológicas de Mead. Nesse sentido, as ideias de Mead ainda têm muito a oferecer às novas gerações de pesquisadores sociológicos.

ela não entenderá que o volume de água continua o mesmo – e concluirá que existe menos água porque o nível está mais baixo. Um terceiro período, o estágio operacional concreto, dura entre as idades de 7 a 11 anos. Durante essa fase, as crianças dominam noções lógicas abstratas. Elas são capazes de lidar com ideias como causalidade sem muita dificuldade. Uma criança nesse estágio de desenvolvimento reconhecerá o raciocínio falso envolvido na ideia de que o copo mais largo contém menos água do que o mais fino, mesmo que os níveis de água sejam diferentes. Ela se torna capaz de realizar as operações matemáticas de multiplicação, divisão e subtração. As crianças nesse estágio são muito menos egocêntricas. No estágio pré-operacional, se perguntarmos a uma garota: “quantas irmãs você tem?”, ela responderá corretamente: “uma”. Porém, se perguntarmos “quantas irmãs tem a sua irmã?”, ela provavelmente responderá “nenhuma”, pois não consegue se enxergar pelo ponto de vista da irmã. A criança no estágio operacional concreto consegue responder essa pergunta facilmente.

A idade de 11 a 15 anos cobre aquele que Piaget chamou de **estágio operacional formal**. Durante a adolescência, a criança em desenvolvimento se torna capaz de entender ideias muito abstratas e hipotéticas. Ao enfrentar um problema, as crianças dessa idade conseguem revisar todas as maneiras possíveis de resolvê-lo e analisá-las teoricamente para chegar a uma solução. No estágio operacional formal, o jovem consegue entender por que certas questões são complicadas. O indivíduo talvez não consiga dar a resposta correta para a pergunta “que criaturas são, ao mesmo tempo, poodles e cães?”, mas entenderá por que a resposta “poodles” está certa e compreenderá o humor na resposta.

Segundo Piaget, os três primeiros estágios do desenvolvimento são universais; porém, nem todos os adultos alcançam o terceiro, o estágio operacional formal. O desenvolvimento do pensamento operacional formal depende em parte dos processos de escolarização. Adultos com níveis educacionais limitados tendem a continuar a pensar em termos mais concretos e manter grandes traços de egocentrismo.

O psicólogo russo Lev Vygotsky (1866 [1934]) faz uma crítica valiosa das influentes ideias de Piaget. Ele argumenta que os processos de aprendizagem que Piaget descreve dependem de estruturas e interações sociais. Vygotsky mostra que as oportunidades de aprendizagem disponíveis para crianças de grupos sociais variados diferem consideravelmente, e isso influencia em muito a capacidade das crianças de aprender em suas relações com o mundo além do seu *self*. Em suma, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo

não são imunes às estruturas sociais em que estão inseridos. Assim como essas estruturas limitam certos grupos e possibilitam que outros se tornem ricos, elas também limitam e possibilitam o seu desenvolvimento cognitivo.

REFLEXÃO CRÍTICA

Refletindo sobre os processos de socialização, como eles diferem das ideias, baseadas no senso comum, de “lavagem cerebral” e “doutrinação”? Que impacto pode a falta de socialização precoce ter sobre a formação da autoconsciência do bebê humano? Explique sua resposta fazendo referência às teorias discutidas.

Agências de socialização

Os sociólogos muitas vezes falam da socialização como algo que ocorre em duas fases amplas, envolvendo diversas agências diferentes de socialização. As agências de socialização são grupos ou contextos sociais onde ocorrem processos significativos de socialização. A socialização primária ocorre na primeira infância e na infância e é o período de aprendizagem cultural mais intenso. É a época em que as crianças aprendem os padrões linguísticos e comportamentais básicos que formam a base para a aprendizagem futura. A família é o principal agente de socialização durante essa fase. A socialização secundária ocorre mais adiante na infância e na maturidade. Nessa fase, outros agentes de socialização assumem parte da responsabilidade da família. Escolas, grupos de amigos, organizações, os meios de comunicação e, finalmente, o local de trabalho se tornam forças socializantes para os indivíduos. As interações sociais nesses contextos ajudam as pessoas a aprender valores, normas e crenças que formam os padrões da sua cultura.

A família

Como os sistemas familiares variam amplamente, a variedade de contatos familiares que o bebê tem não é padronizada nas diferentes culturas. Em toda parte, a mãe costuma ser o indivíduo mais importante no início da vida da criança, mas a natureza dos relacionamentos estabelecidos entre as mães e seus filhos é influenciada pela forma e regularidade de seu contato, que é condicionada pelo caráter das instituições familiares e sua relação com outros grupos da sociedade.

Nas sociedades modernas, a maior parte da socialização precoce ocorre dentro do contexto de pequena escala da família, e as crianças passam seus primeiros anos em uma unidade

doméstica, contendo a mãe, o pai e talvez uma ou duas crianças. Em muitas outras culturas, em comparação, tios e avós costumam fazer parte de um único lar e atuar como cuidadores, mesmo para bebês muito pequenos. Ainda assim, mesmo nas sociedades modernas, existem muitas variações na natureza dos contextos familiares. Algumas crianças crescem em lares uniparentais, algumas são criadas por dois agentes maternos e paternos (pais divorciados e padrastos ou madrastas). Uma grande proporção de mulheres com famílias próprias hoje trabalha fora de casa e volta ao trabalho remunerado logo depois do nascimento dos filhos. Apesar dessas variações, a família normalmente continua sendo a principal agência de socialização da primeira infância à adolescência e além dela – em uma sequência de desenvolvimento que conecta as gerações.

Analizamos questões relacionadas com a família em mais detalhe no Capítulo 9, "Famílias e relacionamentos íntimos".

As famílias têm "lugares" variados dentro das instituições gerais de uma sociedade. Na maioria das sociedades tradicionais, a família em que a pessoa nascia determinava a posição social do indivíduo pelo resto da vida. Nas sociedades modernas, a posição social não é herdada ao nascer dessa maneira, mas a região e a classe social da família em que o indivíduo nasce afetam os padrões de socialização de modo bastante característico. As crianças aprendem modos de comportamento característicos de seus pais e outras pessoas em seu bairro ou comunidade.

Analizamos questões ligadas à classe social em maior profundidade no Capítulo 11, "Estratificação e classe social".

Padrões variados de disciplina e criação dos filhos, juntamente com valores e expectativas contrastantes, são encontrados em diferentes setores das sociedades de grande escala. É fácil entender a influência de diferentes tipos de origem familiar se pensarmos em como é a vida, digamos, para uma criança que cresce em uma família de uma minoria étnica pobre que mora em uma área degradada de uma determinada cidade com uma que nasce em uma família branca rica nos subúrbios da cidade (Kohn, 1977).

É claro, são raras as crianças que adotam a perspectiva de seus pais sem questioná-la. Isso é especialmente verdadeiro no mundo moderno, onde a mudança é tão comum. Além disso, a simples existência de uma variedade de agências socializadoras nas sociedades modernas leva a muitas divergências entre as perspectivas das crianças, dos adolescentes e da geração parental.

Escolas

Outra importante agência socializadora é a escola. A escolarização é um processo formal: os alunos seguem um currículo com disciplinas definidas. Ainda assim, as escolas são agências de socialização em sentidos mais sutis. Espera-se que as crianças façam silêncio na aula, sejam pontuais para as

aulas e observem as regras da disciplina escolar. Elas devem aceitar e responder à autoridade da equipe de ensino. As reações dos professores também afetam as expectativas que as crianças têm para si mesmas. Essas expectativas, por sua vez, são relacionadas com sua experiência profissional depois que deixam a escola. Os grupos de amigos normalmente se formam na escola, e o sistema de agrupar as crianças em turmas conforme a idade reforça seu impacto.

Discutimos a socialização dentro de sistemas educacionais no Capítulo 19, "Educação".

Relacionamentos com amigos

Outra agência de socialização é o grupo de amigos. Os grupos de amigos consistem em crianças de idade semelhante. Em certas culturas, particularmente em pequenas sociedades tradicionais, os grupos de amigos são formalizados em classes etárias (normalmente limitadas aos homens). Existem cerimônias e ritos específicos que marcam a transição dos homens de uma classe etária para outra. Aqueles que estão em uma determinada classe etária geralmente mantêm laços de proximidade e amizade por toda a vida. Um conjunto típico de classes etárias consiste de infância, guerreiro aprendiz, guerreiro, adulto e ancião. Os homens avançam por essas classes não como indivíduos, mas como grupos inteiros.

A importância da família na socialização é óbvia, pois a experiência do bebê e da criança pequena se forma em um grau mais ou menos exclusivo dentro dela. Fica menos claro, especialmente para aqueles que vivem em sociedades ocidentais, de que maneiras os grupos de amigos são significativos. Contudo, mesmo sem classes etárias formais, as crianças acima de 4 ou 5 anos geralmente passam grande parte do tempo na companhia de crianças da mesma idade. Com os dois pais trabalhando atualmente, é provável que as relações entre crianças que brincam juntas em creches se tornem ainda mais importantes do que eram no passado (Corsaro, 1997; Harris, 1998).

As relações entre os pares provavelmente têm um impacto significativo para além da infância e da adolescência. Geralmente, grupos informais de pessoas de idades semelhantes, no trabalho e em outras situações, têm uma importância duradoura em moldar as atitudes e o comportamento dos indivíduos.

Os meios de comunicação de massa

Os jornais e ou revistas floresceram no Ocidente a partir do início dos anos 1800, mas eram confinados a um grupo pequeno de leitores. Apenas um século depois é que os primeiros materiais impressos se tornaram parte da experiência cotidiana das pessoas. A disseminação dos meios de comunicação de massa envolvendo documentos impressos logo foi seguida pela comunicação eletrônica – rádio, televisão, discos e vídeos, trazendo com eles preocupações quanto à influência indevida sobre opiniões, posturas e comportamentos. A mídia desempenha um grande papel em nossa compreensão do mundo e, portanto, na socialização.

Grande parte das primeiras pesquisas sobre a influência dos meios de comunicação, especialmente da televisão, no desenvolvimento infantil tendia a enxergar as crianças como

8.1 Socialização no pátio da escola

Em seu livro *Gender Play* (1993), a socióloga Barrie Thorne analisou a socialização observando como as crianças interagem no pátio. Como outros antes dela, ela queria entender como as crianças vinham a saber o que significa ser homem ou mulher. Em vez de considerar que as crianças aprendem passivamente o significado do gênero com seus pais e professores, ela analisou a maneira em que as crianças criam e recriam ativamente o significado dos gêneros em suas interações entre si. As atividades sociais que as crianças escolares fazem juntas podem ser tão importantes quanto outros agentes para sua socialização.

Thorne passou dois anos observando alunos de quarta e quinta séries em duas escolas em Michigan e Califórnia, sentada na sala de aula com eles e observando suas atividades fora da sala. Ela observou jogos como "pegar e beijar" – conhecido no Reino Unido como "kiss-catch" – para aprender como as crianças constroem e experimentam os significados do gênero na sala de aula e no pátio da escola.

Thorne observou que os grupos de amigos têm uma grande influência sobre a socialização do gênero, particularmente quando as crianças falam sobre as mudanças em seus corpos, um tema de muita fascinação. O contexto social criado por essas crianças determinava se as mudanças corporais eram vividas com embaraço ou ostentadas com orgulho. Conforme observou Thorne (1993):

Se as mulheres mais populares começavam a menstruar ou usar sutiã (mesmo que não precisassem), outras garotas também queriam ter essas mudanças. Porém, se as mais populares não usassem sutiãs e não tivessem... começado seus períodos, esses fatos seriam considerados menos desejáveis.



No pátio da escola, as garotas tendem a brincar apenas com outras garotas, e os garotos, apenas com outros garotos. Por que é assim?

A pesquisa de Thorne é um forte lembrete de que as crianças são atores sociais que ajudam a criar seu mundo social e a influenciar a sua própria socialização. Ainda assim, o impacto das influências da sociedade e da cultura é enorme, pois as atividades que as crianças procuram e os valores que seguem são determinados por influências como suas famílias e os meios de comunicação.

passivos e indiscriminados em suas reações àquilo que assistiam. Porém, Hodge e Tripp (1986) enfatizaram que as respostas das crianças à televisão envolvem interpretar, ou "ler", o que assistem, e não apenas registrar o conteúdo dos programas. Desde então, os pesquisadores chegaram a um entendimento mais equilibrado sobre a influência dos meios de comunicação de massa nos processos de socialização, e hoje consideram a televisão, por exemplo, como uma importante agência de socialização, juntamente com várias outras.

A socialização do gênero

As agências de socialização desempenham um papel importante na maneira como as crianças aprendem os papéis de

gênero. Vamos agora passar ao estudo da socialização do gênero, a aprendizagem de papéis de gênero por meio de fatores sociais como a família e os meios de comunicação.

Reações de pais e adultos

Já foram realizados muitos estudos sobre o grau em que as diferenças de gênero resultam de influências sociais. Estudos sobre a interação entre mãe e bebê mostram diferenças no tratamento de garotos e garotas, mesmo quando os pais acreditam que suas reações a ambos são iguais. Adultos que avaliam a personalidade de um bebê dão respostas diferentes se acreditarem ou não que a criança é uma garota ou um garoto. Em um experimento, cinco jovens mães foram observadas em interação com um bebê de seis meses, de nome Beth. Elas tendiam a sorrir para ela com frequência, e ofereciam bonecas para ela brincar. Ela era considerada "doce", com um "choro suave". A reação de um segundo grupo de mães a uma criança da mesma idade, chamada Adam, era notavelmente diferente. O bebê era mais provável de receber um trem ou outros "brinquedos masculinos" para brincar. Beth e Adam, na verdade, eram a mesma criança, vestida com roupas diferentes (Will et al., 1976).

REFLEXÃO CRÍTICA

Como você acha que o equilíbrio das agências de socialização está mudando, em uma era de rápida globalização? Que agências de socialização estão se tornando mais influentes e quais estão se tornando menos significativas? Que problemas isso pode gerar para a socialização dos novos membros da sociedade?

Aprendizagem do gênero

A aprendizagem do gênero por bebês é, quase, inconsciente. Antes que as crianças possam se rotular precisamente como garotos ou garotas, elas recebem uma variedade de pistas pré-verbais. Por exemplo, homens e mulheres adultos geralmente seguram bebês de maneira diferente. Os cosméticos que as mulheres usam contêm aromas diferentes dos que o bebê pode aprender a associar a homens. Diferenças sistêmicas nas roupas, no penteado e outras coisas do gênero proporcionam pistas visuais para o bebê no processo de aprendizagem. Aos 2 anos, as crianças têm uma compreensão parcial do seu gênero. Elas sabem se são garotos ou garotas, e geralmente sabem categorizar os outros corretamente. Todavia, somente depois dos 5 ou 6 anos é que a criança saberá que o gênero de uma pessoa não muda, que todos temos um gênero e que as diferenças sexuais entre garotas e garotos têm base anatômica.

Brinquedos, livros ilustrados e programas de televisão com que as crianças pequenas têm contato tendem a enfatizar as diferenças entre atributos masculinos e femininos. As lojas de brinquedos e catálogos de vendas pelo correio geralmente categorizam seus produtos segundo o gênero. Mesmo alguns brinquedos que parecem neutros em termos de gênero, na prática, não são. Por exemplo, gatinhos e coelhinhos de brinquedo são recomendados para garotas,

enquanto leões e tigres são considerados mais apropriados para garotos.

Vanda Lucia Zammuner (1986) estudou as preferências de brinquedos em crianças entre 7 e 10 anos na Itália e na Holanda, analisando as atitudes das crianças em relação a uma variedade de brinquedos, incluindo estereotipados como masculinos e femininos, bem como brinquedos que supostamente não são específicos para nenhum dos gêneros. A pesquisadora pediu para as crianças e seus pais avaliarem quais eram adequados para garotos e para garotas. Houve bastante concordância entre os adultos e as crianças. Em média, as crianças italianas escolheram mais brinquedos diferenciados pelo gênero do que as crianças holandesas – uma observação que confirma as expectativas, pois a cultura italiana tende a manter uma visão mais tradicional das divisões de gênero do que a sociedade holandesa. Como em outros estudos, as garotas de ambas as sociedades escolheram brinquedos neutros ou masculinos com muito mais frequência do que os garotos escolheram brinquedos femininos. De forma clara, a socialização do gênero é muito poderosa, e desafios a ela podem ser perturbadores. Depois que um gênero é “atribuído”, a sociedade espera que os indivíduos ajam como “mulheres” ou “homens”. É nas práticas da vida cotidiana que essas expectativas são cumpridas e reproduzidas (Bourdieu, 1990; Lorber, 1994).

3.2 Literatura, televisão e filmes para crianças

Há mais de 30 anos, Lenore Weitzman e colaboradores (1972) fizeram uma análise dos papéis de gênero em alguns dos livros infantis mais usados na pré-escola e encontraram diferenças claras nos papéis dos gêneros. Os homens tinham um papel muito maior em histórias e imagens do que as mulheres, sendo observados com mais frequência, à razão de 11 para 1. Quando animais com identidades de gênero eram incluídos, a razão era de 95 para 1. As atividades masculinas e femininas também eram diferentes. Os homens envolviam-se em atividades aventureiras e ao ar livre, que exigiam força e independência. Quando apareciam garotas, elas eram retratadas como passivas e se confinavam principalmente a atividades dentro de casa. As garotas limpavam e cozinhavam para os homens, ou esperavam por sua volta. O mesmo também acontecia com os homens e mulheres adultos representados nos livros de histórias. As mulheres que não eram esposas e mães eram criaturas imaginárias, como bruxas ou fadas madrinhas. Não havia uma única mulher em todos os livros analisados que tivesse uma ocupação fora de casa. Em comparação, os homens eram representados como lutadores, policiais, juizes, reis e assim por diante.

Pesquisas mais recentes sugerem que as coisas mudaram um pouco, mas que a maior parte da literatura infantil ainda permanece igual (Davies, 1991). Os contos de fadas, por exemplo, incorporam posturas tradicionais para com a questão do gênero e com os tipos de objetivos e ambições que as garotas e garotos devem ter. “Um dia o meu príncipe virá”: em versões de contos de fadas de vários séculos atrás, isso geralmente queria dizer que uma garota de família pobre podia sonhar com riqueza e fortuna. Atualmente, seu significado está mais ligado aos ideais do amor romântico. Algumas feministas tentaram reescrever alguns dos mais célebres contos de fadas, inver-

tendo sua ênfase usual: “eu não tinha notado que ele tinha um nariz engraçado. E ele certamente está melhor vestido com essas roupas sofisticadas. Ele não é tão bonito quanto parecia na outra noite. Por isso, vou fingir que este sapatinho de cristal é apertado demais” (Viorst, 1986). Versões de Cinderela como essas são normalmente encontradas em livros direcionados a públicos adultos, e pouco afetaram as histórias contadas em inúmeros livros infantis.

Análises de programas e filmes da televisão feitos para crianças mostram que a maior parte deles ainda segue o observado nos livros infantis. Estudos dos desenhos mais assistidos mostram que as principais figuras são masculinas e que os homens dominam as situações ativas. Imagens semelhantes são encontradas nos comerciais que passam durante os programas.

Todavia, existem certas exceções a esse padrão generificado repetitivo. O filme de 2001, *Shrek* (e suas continuações), traz uma história típica de um conto de fadas de príncipes, princesas e ogros, enquanto também subverte os papéis convencionais dos gêneros encontrados nos contos de fada. A frase de *marketing* do filme era: “o maior conto de fadas jamais contado” – “o príncipe não é charmoso. A princesa não está adormecida. O ajudante não está ajudando. O ogro é o herói. Os contos de fadas nunca mais serão os mesmos”. *Shrek* (o ogro feio) na verdade é o herói do filme, enquanto Fiona (a linda princesa) é uma mulher independente, que conhece artes marciais e que se transforma em uma ogra à noite. O “final feliz” chega quando *Shrek* beija Fiona, e ela se transforma permanentemente em uma ogra e eles se casam, revertendo assim a história tradicional do ogro que se transforma em um príncipe bonito e jovem, refletindo ideais ocidentais de beleza e perfeição corporal. Contudo, essas representações continuam sendo uma pequena parte da produção total atual.

O debate sociológico

A teoria de Sigmund Freud

Talvez a teoria mais influente – e controversa – sobre a emergência da identidade de gênero seja a de Sigmund Freud (1856-1939). Segundo Freud, a aprendizagem das diferenças entre os gêneros em bebês e crianças pequenas gira em torno da existência ou ausência do pênis. “Tenho pênis” equivale a “sou um garoto”, enquanto “sou uma garota” equivale a “não tenho pênis”. Freud tem o cuidado de dizer que não são apenas as distinções anatômicas que importam aqui, o fato de ter ou não ter o pênis é simbólico da masculinidade e feminilidade.

REFLEXÃO CRÍTICA

Por que a socialização do gênero é tão universal? Na próxima vez que for fazer compras, assistir a um filme, assistir novelas na televisão ou conversar com parentes mais velhos ou mais jovens, observe como os pressupostos convencionais relacionados com o gênero são evidentes. Além disso, anote qualquer coisa que possa desafiar os pressupostos convencionais. Será que esses desafios são prováveis de ser mais disseminados no futuro?

Por volta dos 4 ou 5 anos, segundo a teoria, o garoto se sente ameaçado pela disciplina e pela autonomia que seu pai exige dele, fantasiando que o pai quer retirar o seu pênis. Em parte conscientemente, mas principalmente no nível inconsciente, o garoto reconhece o pai como um rival pelo afeto da sua mãe. Ao reprimir sentimentos eróticos com a mãe e aceitar o pai como um ser superior, o garoto se identifica com o pai e se torna consciente da sua identidade masculina. O garoto abre mão do seu amor pela mãe por causa do medo inconsciente da castração. As garotas, por outro lado, supostamente sofrem de “inveja do pênis”, pois não possuem o órgão visível que distingue os garotos. A mãe é desvalorizada perante os olhos da garotinha, pois também não possui um pênis e não pode lhe dar um. Quando a garota se identifica com a mãe, ela assume a postura submissa envolvida no reconhecimento de ser a “segunda melhor”.

Quando essa fase passar, a criança terá aprendido a reprimir seus sentimentos eróticos. O período da idade aproximada de 5 anos até a puberdade, segundo Freud, é de latência – as atividades sexuais tendem a ser suspensas até que as mudanças biológicas envolvidas na puberdade reativem desejos eróticos de maneira direta. O período de latência, que cobre os primeiros anos da escola, é a época em que os grupos de amigos do mesmo gênero são mais importantes para a vida da criança.

Foram levantadas objeções importantes aos pontos de vista de Freud, particularmente por feministas, mas também por muitos outros autores (Mitchell, 1975; Coward, 1984). Primeiramente, Freud parece identificar a identidade de gênero demais com a consciência genital; certamente, existem outros fatores mais sutis envolvidos. Em segundo lugar, a teoria parece depender da noção de que o pênis é superior à vagina, que é considerada apenas como a falta do órgão masculino. Por que os órgãos genitais femininos não podem ser

considerados superiores aos masculinos? Em terceiro, Freud trata o pai como o principal agente disciplinar, ao passo que, em muitas culturas, a mãe tem um papel mais significativo na imposição da disciplina. Em quarto lugar, Freud argumenta que a aprendizagem do gênero se concentra na idade de 4 ou 5 anos. Outros autores enfatizaram a importância da aprendizagem precoce, a começar já na primeira infância.

A teoria de Carol Gilligan

Carol Gilligan (1982) deu continuidade à análise de Chodorow (ver “Estudos clássicos 8.2”). Seu trabalho se concentra nas imagens que homens e mulheres têm de si mesmos e de suas realizações. Concordando com Chodorow, ela diz que as mulheres se definem em termos de relacionamentos pessoais e julgam suas realizações em referência à capacidade de cuidar de outras pessoas. O lugar das mulheres nas vidas dos homens, tradicionalmente, é o de cuidadora e colaboradora. Porém, as qualidades desenvolvidas nessas tarefas muitas vezes não são valorizadas pelos homens, que consideram sua ênfase em feitos individuais como a única forma de “sucesso”. Para eles, a preocupação das mulheres com os relacionamentos parece uma fraqueza, em vez da força que de fato é.

Gilligan fez longas entrevistas com por volta de 200 mulheres e homens norte-americanos de idades e origens sociais variadas. Ela fez a todos os entrevistados uma variedade de perguntas relacionadas com a sua perspectiva moral e concepções do *self*. Houve diferenças consistentes entre as visões das mulheres e dos homens. Por exemplo, perguntou aos entrevistados: “O que significa dizer que algo é moralmente certo ou errado?”. Enquanto os homens tendiam a responder a essa pergunta mencionando ideais abstratos de dever, justiça e liberdade individual, as mulheres sempre levantavam o tema de ajudar os outros. Assim, uma estudante universitária respondeu a pergunta da seguinte maneira: “Ela [a moralidade] tem a ver com responsabilidades e obrigações e valores, principalmente valores... Em minha situação de vida, eu relaciono a moralidade com relacionamentos interpessoais que têm a ver com respeito pela outra pessoa e por mim mesma”. A entrevistadora então perguntou: “Por que respeitar outras pessoas?” e recebeu a seguinte resposta: “Porque elas têm uma percepção ou sentimentos que podem ser feridos, uma consciência que pode ser magoada” (Gilligan, 1982).

As mulheres eram mais experimentais em seus juízos morais do que os homens, enxergando contradições possíveis entre seguir um código moral rígido e evitar prejudicar os outros. Gilligan sugere que essa visão reflete a situação tradicional das mulheres, ancorada em relacionamentos de cuidado, mais do que as atitudes “extrovertidas” dos homens. No passado, as mulheres se submetiam ao juízo dos homens, embora tivessem consciência de que têm qualidades que a maioria dos homens não possui. Suas visões de si mesmas baseiam-se na satisfação das necessidades dos outros, em vez de orgulho por realizações individuais (Gilligan 1982).

O curso da vida

As várias transições pelas quais os indivíduos passam durante a vida parecem, à primeira vista, ser biologicamente deter-

Estudos clássicos 3.2 Nancy Chodorow, sobre vínculo e separação

O problema de pesquisa

Talvez você pense ou tenha sido informado de que os homens têm dificuldade para expressar suas emoções e, ao contrário, tendem a contê-las ou a se fechar. Por outro lado, as mulheres aparentemente são mais propensas a expressar a maneira como estão se sentindo. Mas por que isso é assim? Será que as mulheres são naturalmente melhores do que os homens em formar relacionamentos emocionais íntimos? Essas ideias de senso comum são a base do trabalho de Nancy Chodorow (1978) sobre a identidade de gênero. Como muitos outros, Chodorow usou a abordagem de Freud para estudar o desenvolvimento do gênero, mas a modificou em aspectos significativos para explicar diferenças importantes entre os gêneros.

A visão de Chodorow

Chodorow (1978, 1988) afirma que aprender a se sentir como homem ou mulher deriva do vínculo do bebê com seus pais, desde uma idade precoce. Ela coloca muito mais ênfase do que Freud na importância da mãe sobre o pai. As crianças tendem a se envolver emocionalmente com a mãe, pois ela é a influência mais dominante no começo da vida. Esse vínculo deve ser rompido em algum ponto para que a criança alcance um senso de *self* separado – a criança deve se tornar menos dependente.

Chodorow argumenta que o processo de rompimento ocorre de maneira diferente para garotos e garotas. As garotas permanecem mais próximas da mãe – capazes, por exemplo, de abraçá-la e beijá-la e de imitar o que ela faz. Como não existe uma separação súbita em relação à mãe, a garota e, depois, a mulher adulta desenvolvem um senso de *self* mais contínuo com outras pessoas. Sua identidade é mais provável de se fundir ou depender da de outra pessoa: primeiro, de sua mãe e, depois, de um homem. Na visão de Chodorow, isso tende a produzir características de sensibilidade e compaixão emocional nas mulheres.

Os garotos adquirem um senso de *self* por meio da rejeição mais radical de sua proximidade original com a mãe, forjando seu entendimento da masculinidade a partir do que não é feminino. Eles aprendem a não ser “efeminados” ou “filhinhos da mamãe”. Como resultado, os garotos são relativamente ineptos em relações íntimas com outras pessoas, e desenvolvem maneiras mais analíticas de olhar o mundo. Eles adotam uma visão mais ati-

va de suas vidas, enfatizando as realizações, mas reprimem sua capacidade de entender os seus próprios sentimentos e os de outras pessoas.

Até certo ponto, Chodorow inverte a ênfase de Freud. A masculinidade, ao contrário da feminilidade, é definida por uma perda, o confisco do vínculo com a mãe. A identidade masculina se forma pela separação; assim, mais adiante em suas vidas, os homens sentem inconscientemente que sua identidade estará em perigo se se envolverem em relacionamentos emocionais íntimos com outras pessoas. As mulheres, por outro lado, sentem que a ausência de uma relação próxima com outra pessoa ameaça sua autoestima. Esses padrões são transmitidos de geração para geração, por causa do papel primário que as mulheres desempenham na socialização inicial dos filhos. As mulheres se expressam e definem principalmente em termos de relacionamentos. Os homens reprimem essas necessidades e adotam uma postura mais manipulativa para com o mundo.

Pontos de crítica

O trabalho de Chodorow recebeu críticas variadas. Janet Sayers (1986), por exemplo, sugere que Chodorow não explica a luta das mulheres, particularmente na época atual, para se tornarem seres autônomos e independentes. As mulheres (e os homens), segundo ela, são mais contraditórias em sua formação psicológica do que sugere a teoria de Chodorow. A feminilidade pode ocultar sentimentos de agressividade ou assertividade, que se revelam apenas de forma oblíqua ou em certos contextos (Brennan, 1988). Chodorow também foi criticada por sua concepção limitada da família, baseada em um modelo branco e de classe média. O que acontece, por exemplo, em lares uniparentais, ou, como em muitas comunidades de latinos, em famílias onde mais de um adulto cuida das crianças (Segura e Pierce, 1993)?

Relevância contemporânea

Essas críticas legítimas não enfraquecem as ideias centrais de Chodorow, que permanecem importantes no estudo da socialização do gênero. Elas nos ensinam muita coisa sobre a natureza da feminilidade e da masculinidade, e nos ajudam a entender as origens do que foi chamado de “inexpressividade masculina” – a dificuldade que os homens têm para revelar seus sentimentos para outras pessoas (Bourdieu, 2001).

minadas. Essa visão de senso comum sobre o ciclo de vida humano é amplamente aceita na sociedade e sugere que existe um conjunto universal e uniforme de estágios pelos quais todas as pessoas passam. Por exemplo, qualquer um que viver até a velhice já foi um bebê, criança, jovem e adulto, e todos morrem um dia. Todavia, do ponto de vista histórico e sociológico, isso não está certo. Esses estágios biológicos aparentemente naturais fazem parte do curso da vida humana, que tanto é social quanto biológico (Vincent, 2003). O conceito do curso da vida, em vez de ciclo de vida, reflete o reconhecimento pelos sociólogos de que existe uma variação considerável em diferentes sociedades e ao longo do tempo e, portanto, variação também ao longo do curso da vida. Os estágios do curso da vida são influenciados por diferenças culturais e

também pelas circunstâncias materiais da vida das pessoas em certos tipos de sociedade.

Por exemplo, em sociedades ocidentais modernas, a morte costuma ser pensada em relação a pessoas idosas, pois a maioria das pessoas vive mais de 70 anos. Nas sociedades tradicionais do passado, porém, mais pessoas morriam com pouca idade do que sobreviviam até a velhice e, portanto, a morte tinha um significado e um conjunto de expectativas diferentes.

Outros fatores sociais, como a classe social, o gênero e a etnia, também influenciam a maneira como se vivencia o curso da vida. Por exemplo, no século XIX, na Grã-Bretanha e em outros locais, as crianças das classes superiores costumavam frequentar internatos e continuavam sua formação educacional por um longo período. Contudo, para crianças

de famílias da classe operária, a expectativa era de trabalho, e não de educação, e não era incomum garotos de 13 anos trabalharem em minas de carvão e outras fábricas, enquanto muitas garotas de mesma idade prestavam serviços domésticos. De forma clara, as evidências não corroboram a noção de um conjunto de estágios *universais* e relacionados com a idade compondo o curso da vida.

O curso da vida individual não apenas é estruturado pelas grandes divisões sociais da classe social, do gênero e da etnia, como também é situado historicamente. Um modo de pensar sobre esse aspecto é considerar os conceitos de coortes etárias e gerações. As coortes são grupos de pessoas com algo em comum, e as coortes etárias, portanto, são grupos de pessoas que nasceram no mesmo ano. Qual a importância disso? Os sociólogos argumentam que esses grupos tendem a ser influenciados pelos mesmos acontecimentos importantes e, mesmo que possam responder de maneiras diferentes, compartilham uma experiência comum. Em grande medida, as experiências do curso das suas vidas têm pontos de referência culturais e políticos comuns, como governos, conflitos, tendências musicais e assim por diante. Exemplos recentes seriam os ataques terroristas em Nova York, Madri, Londres e em outras partes do mundo, bem como a invasão do Iraque e suas consequências. Embora as pessoas tenham visões divergentes sobre esses fatos, elas ainda partilham de um conjunto de experiências comuns que dá forma ao curso da vida.

Finalmente, o sociólogo húngaro Karl Mannheim (1893-1947) fez um argumento forte com relação à influência de gerações específicas na experiência do curso da vida. As gerações podem ser compreendidas como grupos de pessoas que nasceram no mesmo ano ou mesma série de anos. Mannheim (1972 [1928]:105) disse: “os indivíduos que pertencem à mesma geração... são dotados... de uma localização comum na dimensão histórica do processo social”. Mannheim argumenta que a localização geracional pode ter tanta influência sobre posturas e crenças das pessoas quanto a sua posição de classe social. As gerações tendem a experimentar o mundo, e seu lugar nele, de maneiras bastante diferentes. Assim, podemos falar de um “conflito de gerações”, uma “geração perdida [de jovens]” ou da “geração X” para descrever a localização histórica de diferentes gerações. A premissa por trás de todas essas descrições é que a geração de pessoas em questão é bastante diferente daquela que veio antes.

Por exemplo, os sociólogos e historiadores identificaram as diferentes posturas e experiências da geração *baby boom* (Gillon, 2004) e da *beat generation* (Charters, 2001), para citar apenas duas. Os *baby boomers* são aqueles nascidos depois da Segunda Guerra Mundial, aproximadamente entre 1946 e 1964, quando muitos países tiveram grandes aumentos em suas taxas de natalidade, possivelmente como resultado do crescimento econômico e prosperidade do pós-guerra. Os *baby boomers* tiveram muitas experiências novas; a televisão em casa, que consolidou uma experiência e identidade geracionais específicas, uma nova cultura jovem, níveis crescentes de renda e posturas mais liberais ante o sexo e à moralidade. As experiências dos *baby boomers* foram significativamente diferentes daquelas dos seus pais e, com a criação da “juventude” como estágio de vida, o mesmo se aplica à sua expe-

riência do curso da vida. De fato, o argumento de Mannheim sugere que essa geração mudou a própria sociedade. Esse aspecto dual de dar forma ao curso da vida e de produzir mudanças sociais é uma das razões por que Mannheim considera as gerações semelhantes a classes sociais em seu impacto potencial sobre as identidades individuais e a vida social.

Infância

Para as pessoas que vivem nas sociedades modernas, a infância é um estágio claro e distinto da vida. As crianças são diferentes de bebês; a infância interpõe-se entre os anos do bebê e do adolescente. Ainda assim, o conceito de infância, como tantos outros aspectos da vida social atualmente, somente veio a existir nos últimos dois ou três séculos.

Até recentemente, os sociólogos tendiam a discutir as crianças e a infância no contexto da socialização primária dentro da família (ver o Capítulo 9). Isso muitas vezes dava a impressão de que a infância é apenas um estágio transitório que leva ao período mais significativo, do ponto de vista sociológico, da idade adulta, quando os *indivíduos* se envolvem em trabalhar, reproduzir e em construir relacionamentos. Todavia, essa concepção baseia-se na noção de uma *idade adulta* estável, que está sendo cada vez mais desafiada à medida que os “empregos para toda a vida” diminuem, juntamente com os relacionamentos permanentes e vitalícios, na “modernidade líquida” ou mais fluida que caracteriza o mundo contemporâneo (Lee, 2001; Bauman, 2000).

A ideia da infância como uma mera transição também ignora a posição *estrutural social* das crianças nas diferentes sociedades. Ou seja, as crianças devem ser conceituadas como um grupo social distinto, da mesma forma que, por exemplo, as classes sociais e os grupos étnicos. Como um grupo social distinto, as crianças tendem a vivenciar a vida por meio da sua própria cultura, com seus símbolos e rituais peculiares, e também têm um *status* semelhante a outros grupos de minoria, que já as fez serem exploradas como uma fonte de mão de obra barata (James et al., 1998). A infância também mostrou ser socialmente construída; a experiência da infância e seus significados para a sociedade são diversos, tanto em períodos históricos diferentes quanto em regiões geográficas diferentes no mesmo período (Jenks, 2005).

Em muitas sociedades do passado, os jovens passavam diretamente de uma infância prolongada para o trabalho na comunidade. O historiador francês Philippe Ariès (1965) diz que a “infância”, concebida como uma fase separada do desenvolvimento, não existia na época medieval. Nas pinturas da Europa medieval, as crianças são retratadas como pequenos adultos, com rostos maduros e o mesmo estilo de vestimentas que os mais velhos. As crianças participavam das mesmas atividades ocupacionais e de lazer que os adultos, em vez das brincadeiras infantis que hoje consideramos normais.

No início do século XX, na maioria dos países ocidentais, as crianças eram colocadas a trabalhar em uma idade que hoje parece muito precoce. Existem países no mundo atualmente, onde crianças pequenas trabalham em horário integral, às vezes, em circunstâncias fisicamente extenuantes (como minas de carvão e agricultura). A ideia de que as



A cultura jovem *hippie* das décadas de 1960 e 1970 foi uma importante influência geracional sobre as identidades sociais nos Estados Unidos e em outras sociedades desenvolvidas.

crianças têm direitos específicos e que o uso da mão de obra infantil é “obviamente” repugnante do ponto de vista moral é algo relativamente recente e não é universalmente aceita. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Unrc) tomou força em 1990, estabelecendo os direitos básicos de todas as crianças ao redor do mundo, e foi ratificada por todos os países-membros da ONU (com exceção dos Estados Unidos e da Somália). A Unrc define uma criança como alguém com menos de 18 anos, a menos que os Estados-Nações já tenham uma definição anterior.

A tentativa de universalizar os direitos das crianças e as definições da infância em contextos sociais e econômicos muito diferentes é uma atitude corajosa, que suscita questões importantes. Será que a definição da ONU é culturalmente sensível a sociedades diferentes, ou será que ela impõe ideias ocidentais sobre a criança e a infância para o restante do mundo? Será que os governos do mundo em desenvolvimento realmente colocam em prática as mesmas salvaguardas para proteger os direitos das crianças que já existem amplamente nas sociedades desenvolvidas? E, se o fizerem, isso não restringirá o desenvolvimento econômico e a capacidade de geração de renda das famílias mais pobres? Por exemplo, em muitos países em desenvolvimento, as “crianças de rua” ganham dinheiro para suas famílias pobres vendendo mercadorias e, se os Estados penalizarem essas práticas como “desviantes”, como essas famílias sobreviverão? Essas são ques-

tões muito difíceis que estão sendo trabalhadas em políticas públicas e na prática ao redor do mundo.

A questão do trabalho infantil é discutida no Capítulo 13, “Desigualdade global”.

Em decorrência do longo período de infância que reconhecemos atualmente, as sociedades atuais, em alguns sentidos, são mais centradas na criança do que as sociedades tradicionais. Porém, uma sociedade centrada na criança, devemos enfatizar, não é aquela em que todas as crianças recebem amor e cuidado dos pais ou de outros adultos. O abuso sexual e físico de crianças é um aspecto comum da vida familiar na sociedade da era atual, embora o nível desse abuso apenas recentemente tenha vindo à tona. O abuso infantil tem conexões claras com o que hoje consideramos o maltrato frequente de crianças na Europa pré-moderna.

Parece possível que, como resultado das mudanças que ocorrem atualmente em sociedades modernas, o caráter distinto da infância esteja diminuindo ainda mais, trazendo as relações entre crianças e adultos a um ponto de crise (Prout, 2004). As incertezas associadas aos processos de globalização e o tipo de mudanças sociais rápidas que analisamos no Capítulo 4 estão levando a novas construções sociais da infância. Prout (2004, p. 7) sugere: “essas novas representações constroem as crianças como mais ativas, cultas e socialmente participativas

do que os discursos passados permitiam. Elas são mais difíceis de controlar, menos obedientes e, assim, mais perturbadas e perturbadoras”. Parece que as relações entre adultos e crianças estão em um período de fluxo e grandes distúrbios.

Outros observadores sugerem que as crianças hoje crescem tão rapidamente que o limite antes sólido entre adultos e crianças está se desvanecendo rapidamente, levando ao “desaparecimento” da infância nas sociedades desenvolvidas (Postman, 1995; Buckingham, 2000). Eles observam que mesmo crianças pequenas podem assistir aos mesmos programas de televisão que os adultos, tornando-se assim muito mais familiarizados com o mundo adulto desde cedo do que as gerações passadas. As crianças estão se tornando consumidores com muito menos idade e estão consumindo produtos adultos, como programas de televisão, telefones celulares e propagandas. Tudo isso pode significar que o período protegido da infância, que caracterizou os países desenvolvidos na maior parte do século XX, pode estar sendo destruído atualmente.

A cultura adolescente e jovem

A ideia do “adolescente”, que nos é tão familiar hoje em dia, também não existia até pouco tempo atrás. As mudanças biológicas envolvidas na puberdade (o ponto em que uma pessoa se torna capaz de ter atividade sexual adulta e reproduzir) são universais. Ainda assim, em muitas culturas, elas não geram o grau de transtorno e incerteza encontrado muitas vezes entre jovens em sociedades modernas. Em culturas que promovem as classes etárias, por exemplo, com cerimoniais distintos que indicam a transição da pessoa para a idade adulta, o processo de desenvolvimento psicossocial geralmente parece mais fácil de negociar. Os adolescentes nessas sociedades têm menos a “desaprender”, pois o ritmo da mudança é mais lento. Existe uma época em que as crianças nas sociedades ocidentais não devem mais ser crianças: elas devem se livrar dos seus brinquedos e romper com interesses infantis. Em culturas tradicionais, onde as crianças já trabalham juntamente com os adultos, esse processo de desaprender normalmente é muito menos desagradável.

Nas sociedades ocidentais, os adolescentes não são nem um nem outro: eles tentam seguir os modos adultos, mas são tratados pela lei como crianças. Podem querer trabalhar, mas são obrigados a permanecer na escola. Os adolescentes no Ocidente vivem entre a infância e a idade adulta, crescendo em uma sociedade sujeita a mudanças constantes.

Relacionada com a ideia do adolescente, há a cultura jovem, um modo de vida geral associado a pessoas jovens, especialmente nos países desenvolvidos. Em muitas outras sociedades, do passado e do presente, o conceito de cultura jovem não existe nesse sentido, e as crianças avançam para a idade adulta muito antes, sem o estágio intermediário do “jovem”.

Os sociólogos publicaram pela primeira vez a respeito da cultura jovem nas décadas de 1950 e 1960, quando adolescentes mais velhos que começavam a trabalhar se beneficiavam com a afluência do pós-guerra, usando seus rendimentos para comprar roupas da moda, discos de música popular e outros produtos nos mercados de consumo emergentes (Savage, 2007). Começava a tomar forma uma “cultura da juventude”, a qual construiu novos mundos significativos, dos quais brotaram as espetaculares subculturas jovens de delinquentes, revoltados,



Nas sociedades ocidentais modernas, os adolescentes alternam entre a infância e a idade adulta.

roqueiros e *skinheads* e, mais adiante, *hippies*, *punks*, rastafáris, góticos e muitos outros. Em uma análise posterior, parece que os sociólogos dedicaram uma atenção desproporcional para as pequenas, mas altamente visíveis, subculturas – que tendiam a ser dominadas por homens – e pouco tempo para entender a maioria dos jovens e as maneiras em que eles buscam sentido em suas próprias vidas. Por exemplo, Angela McRobbie e Jenny Garber (1975) identificaram uma “cultura do quarto”, comum, mas mais secreta, entre as garotas, que proporcionava que grupos de amigas participassem da cultura jovem, mas que foi praticamente ignorada na imprensa para analisar as subculturas “desviantes” (masculinas) na esfera pública.

Steven Miles (2000) sugere que os conceitos de cultura jovem e subculturas jovens nos levaram a enxergar todos os jovens erroneamente como indivíduos essencialmente semelhantes, envolvidos em atividades contraculturais ou desviantes ou em desvantagens sociais singulares. De fato, o historiador Geoffrey Pearson (1983) encontrou subculturas jovens desviantes na Grã-Bretanha do século XIX, incluindo os *hooligans* originais, identificados por suas atitudes agressivas, capacetes pontudos, cachecóis, calças boca de sino e cabelo aparado com franja sobre a testa. Todavia, ele argumenta que, como todas as subculturas desviantes subsequentes, como os *mods* e os *rockers*, os *hooligans* foram criados, em parte, à medida que grupos sociais

mais tradicionais buscavam bodes expiatórios para culpar por seus próprios “temores respeitáveis” por problemas sociais. De forma clara, a cultura principal dos jovens não se encaixava – e ainda não se encaixa – nessas descrições desviantes.

As subculturas jovens desviantes são discutidas no Capítulo 21, “Crime e desvio”.

Miles, ao contrário, propôs o conceito de *estilos de vida jovens*, que sugere uma diversidade de experiências dentro da juventude em voga e concentra-se na questão de “como... os jovens interagem e negociam os mundos sociais onde constroem suas vidas cotidianas?” (Miles, 2000, p. 2). Essa perspectiva nos lembra as experiências comuns e compartilhadas de jovens em um mundo em mudanças rápidas e as diferentes respostas que os jovens apresentam a ele.

A idade adulta jovem

Os sociólogos começaram a teorizar uma fase relativamente nova dentro do curso da vida nas sociedades desenvolvidas, que podemos chamar de *idade adulta jovem* (Goldscheider e Waite, 1991), embora o estudo sistemático desse estágio ainda não esteja tão desenvolvido quanto o da infância ou da velhice. A idade adulta jovem parece cada vez mais ser um estágio específico do desenvolvimento pessoal e sexual nas sociedades modernas, que foi descrito de várias maneiras: como pós-adolescência, adolescência tardia e assim por diante. Diz-se que ela caracteriza pessoas na faixa dos 20 anos e no começo da de 30, que vivem vidas relativamente independentes, mas que ainda não casaram ou tiveram filhos e, como consequência, ainda estão experimentando com seus relacionamentos e estilos de vida.

Todavia, não se acredita que esse estágio seja vivenciado da mesma forma por todas as classes sociais e grupos étnicos. É particularmente entre os grupos mais ricos que as pessoas no começo da faixa de 20 anos têm tempo para viajar e explorar interesses sexuais, políticos e religiosos (Heath e Cleaver, 2003). De fato, é provável que aumente a importância dessa postergação das responsabilidades da idade adulta plena, dado o longo período de educação que muitas pessoas hoje têm no mundo desenvolvido. Também é provável que esse estágio da vida se torne muito menos generificado, à medida que cada vez mais mulheres estudam na universidade e constroem carreiras em vez de caírem na vida familiar tradicional já com pouca idade. Podemos esperar que os especialistas que estudam o curso da vida façam mais pesquisas sobre esse estágio nos anos que virão.

A idade adulta madura

Conforme discutimos antes, o estudo sociológico da infância é um atraso à disciplina, principalmente porque a própria infância costuma ser vista apenas como um período transicional que conduz à idade adulta. Por outro lado, o estudo da idade adulta interessou aos sociólogos durante o século XX, e a maior parte da pesquisa sociológica em muitos campos variados simplesmente adotou a idade adulta como uma premissa inquestionável que fundamentava o seu trabalho. Por exemplo, o estudo das relações entre médicos e pacientes simplesmente

pressupunha médicos e pacientes adultos maduros, com pouca ou nenhuma consideração pelas experiências diferentes de crianças ou adultos jovens. Assim, grande parte deste livro lida principalmente com as experiências e vidas de adultos maduros, e podemos apenas fazer comentários gerais a respeito.

A maioria dos adultos jovens no mundo moderno atual pode esperar uma vida que dure até a velhice. Porém, em épocas pré-modernas, poucos podiam prever tal futuro com muita confiança – assim como os adultos jovens em partes pobres do mundo em desenvolvimento hoje em dia. A morte por doença ou ferimentos era muito mais frequente entre todas as faixas etárias do que é atualmente, e as mulheres, em particular, estão em maior risco, por causa da elevada taxa de mortalidade no parto.

Por outro lado, alguns dos problemas que as pessoas têm hoje em dia são menos acentuados do que em outros tempos. As pessoas geralmente mantinham uma conexão mais íntima com seus pais e outros parentes do que nas populações mais móveis de hoje, e as rotinas de trabalho que tinham eram praticamente as mesmas de seus antecessores. Nos tempos atuais, grandes incertezas devem ser resolvidas no casamento, na vida familiar e em outros contextos sociais. As pessoas cada vez mais devem “fazer” suas próprias vidas, mais do que no passado. Entre muitos grupos sociais, a criação de vínculos sexuais e maritais hoje depende principalmente da iniciativa e escolha do indivíduo, em vez de ser determinada pelos pais, embora isso não se aplique, é claro, a todas as culturas. Essa escolha individual pode ser vivenciada como liberdade, mas a responsabilidade de *ter* de escolher também pode impor suas próprias pressões.

A manutenção de uma perspectiva positiva na meia-idade assumiu uma importância fundamental nas sociedades modernas. A maioria das pessoas não espera fazer a mesma coisa durante toda a vida, como ocorria na maioria das culturas tradicionais. Indivíduos que passaram suas vidas inteiras em uma carreira talvez considerem insatisfatório o nível que alcançaram na meia-idade, sem outras oportunidades. Mulheres que passaram a idade adulta jovem cuidando da família e cujos filhos saíram de casa talvez se sintam sem nenhum valor social. O fenômeno da “crise de meia-idade” é bastante real para muitas pessoas de meia-idade. A pessoa talvez sinta que jogou fora as oportunidades que a vida tinha para oferecer, ou que nunca alcançará objetivos acalentados desde a infância. Ainda assim, o envelhecimento não precisa levar à resignação ou ao desespero; a liberação dos sonhos da infância pode ser libertadora.

A velhice

Nas sociedades tradicionais, os idosos geralmente eram tratados com muito respeito. Entre culturas divididas em classes etárias, a opinião dos idosos costumava ser bastante considerada – a última palavra – em questões importantes para a comunidade. Nas famílias, a autoridade de homens e mulheres aumentava com a idade. Nas sociedades industrializadas, em comparação, os idosos tendem a perder a autoridade na família e na comunidade social mais ampla. Depois de se aposentarem, podem ficar mais pobres do que antes. Ao mesmo tempo, há um aumento na proporção da população acima da idade de 65 anos, como veremos na próxima seção.

A transição para a classe etária de idoso em uma cultura tradicional costumava marcar o ápice do *status* que um indivíduo poderia alcançar. Nas sociedades modernas, a aposentadoria pode trazer a consequência oposta. Por não viverem mais com os filhos e estarem aposentados, os idosos podem ter dificuldade para tornar o período final da vida compensador. Antes, acreditava-se que aqueles que lidam bem com a velhice o fazem voltando-se para seus recursos interiores, tornando-se menos interessados pelas recompensas materiais que a vida social tem a oferecer. Embora isso possa ser verdade muitas vezes, parece provável que, em uma sociedade onde muitos são fisicamente saudáveis na velhice, uma visão voltada para o meio externo se tornará cada vez mais predominante. Os aposentados talvez encontrem renovação na chamada “terceira idade”, quando começa uma nova fase de educação (ver também a discussão no Capítulo 19, “Educação”).

Na seção a seguir, analisamos as questões sociológicas que envolvem o envelhecimento em mais detalhe do que os estágios anteriores do curso da vida, por duas razões. Primeiro, o estudo da velhice e do envelhecimento (gerontologia) está estabelecido, com um *corpus* de pesquisas significativo,



Fauja Singh ainda corria maratonas depois dos 90 anos.

que é refletido aqui. Em segundo lugar, grandes preocupações com as consequências do envelhecimento da população mundial estão no centro de um importante debate social, político e econômico desde a metade da década de 1970, e essas visões também serão consideradas.

O envelhecimento

Fauja Singh correu sua primeira maratona em Londres no ano 2000, com a idade de 89 anos. Ele levou 6 horas e 54 minutos. A última vez que correria a sério havia sido 53 anos antes. Quando fez a maratona em um tempo quase idêntico em 2001, descobriu que havia reduzido em quase uma hora o recorde mundial para pessoas com mais de 90 anos. Em 2002, ele diminuiu seu tempo para 6 horas e 45 minutos. Naquele ano, 407 corredores levaram mais tempo que Singh para terminar a maratona de Londres; muitos estavam na faixa dos 30 anos. Quando Singh tinha essa idade, ele disputava corridas através do país em sua nativa Índia. Quando a Índia conquistou independência em 1947, novas prioridades o levaram a pendurar as chuteiras aos 36 anos. Uma vida inteira depois – viúvo e residente de Ilford, no leste de Londres – com quatro filhos, treze netos e cinco bisnetos espalhados por três continentes, ele começou a procurar novos desafios, começando a alternar suas caminhadas diárias com pequenas corridas. Suas pernas logo recuperaram a força perdida. Então, Singh assistiu a um programa de televisão sobre a maratona e se inspirou. Ele começou a correr maratonas por todo o mundo e levantou milhares de libras para instituições de caridade (Askwith, 2003), mesmo ao correr a meia-maratona de 2007 em Jalandhar aos 94 anos.

As pessoas, especialmente nos países mais ricos, estão vivendo vidas mais longas, mais saudáveis e mais produtivas do que antes. Quando tornou-se monarca, em 1952, a rainha Elizabeth II enviou 273 telegramas de aniversário para cumprimentar britânicos centenários em seu 100º aniversário. Ao final do século XX, esse número aumentou para mais de 3 mil por ano (Cayton, 2002) e, em 2007, havia em torno de 9 mil britânicos com mais de 100 anos, 90 vezes mais que em 1911. Envelhecer pode ser uma experiência satisfatória e gratificante ou pode ser repleta de problemas físicos e isolamento social. Para a maioria das pessoas idosas, a experiência de envelhecer ocorre entre esses dois extremos.

O agrisalramento das sociedades humanas

Por todo o mundo, as sociedades estão envelhecendo, mas isso não ocorre de forma regular. Um exemplo está nas diferenças chocantes na expectativa de vida média (ver Figura 8.1). Tomando os dois extremos, em 2006, a expectativa de vida média ao nascer para mulheres na Suazilândia era de 32,62 anos e, para os homens, de apenas 31,84 anos; contudo, em Andorra, era de 86,62 para mulheres e de 80,62 para homens. Essas chances de vida brutalmente desiguais ilustram, de um modo nítido, as grandes diferenças que as pessoas ao redor do mundo experimentam em relação ao envelhecimento e aos diversos significados ligados à ideia de “curso da vida” em diferentes partes do mundo. No mundo desenvolvido, ter 32 anos não significa que se está chegando ao fim