

FDRP - USP

DFB2003 - Sociologia do Direito

Prof. Marcio Henrique Pereira

Tópico 12 – p.193-199 e Tópico 13 – p.200-215

(Data Provável: 22/04/09)

4

Marialice Mencarini Foracchi • José de Souza Martins

SOCIOLOGIA E SOCIEDADE

(Leituras de introdução à Sociologia)



DE LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS EDITORA S.A.

11ª TIRAGEM

MARIALICE MENCARINI FORACCHI E JOSÉ DE SOUZA MARTINS

Proibida a reprodução, mesmo parcial,
e por qualquer processo, sem autorização
expressa do autor e do editor.

Coordenador editorial da área:
Gabriel Cohn

1ª edição: 1977
Reimpressões: 1978 (duas), 1980 (três),
1981, 1983, 1984, 1985
e 1986

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

Sociologia e sociedade: leituras de introdução à
5662 sociologia (compilação de textos por) Marialice Mencarini
Foracchi (e) José de Souza Martins.
Rio de Janeiro, LTC — Livros Técnicos e Científicos Edi-
tora S.A., 1977.

I. Sociologia I. Foracchi, Marialice Mencarini, 1929-1972.
II. Martins, José de Souza, 1938 —

77-0437

CDD-301

Índices para catálogo sistemático:

1. Sociedade: Sociologia 301
2. Sociologia 301

Direitos reservados por:

LTCE LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS EDITORA S.A.

MATRIZ	FILIAL
Rua Vieira Bueno, 21 20.920 — Rio de Janeiro — RJ Brasil — End. Telefônico: LITECE Tels.: 580-6055 Vendas: 580-9374	Rua Vitória, 486 — 2º andar 01.210 — São Paulo — SP Tel.: (011) 223-6823 Caixa Postal 4.817

O que é uma instituição?**Peter L. Berger e Brigitte Berger*

Já definimos a instituição como um padrão de controle, ou seja, uma programação da conduta individual imposta pela sociedade. Provavelmente tal definição não terá despertado qualquer oposição no leitor visto que, embora difira da acepção comum do termo, não entra em choque direto com o mesmo. No sentido usual, o termo designa uma organização que abranja pessoas, como por exemplo *um* hospital, *uma* prisão ou, no ponto que aqui nos interessa, *uma* universidade. De outro lado, também é ligado às grandes entidades sociais que o povo enxerga quase como um ente metafísico a pairar sobre a vida do indivíduo, como "o Estado", "a economia", ou "o sistema educacional". Se pedíssemos ao leitor que indicasse uma instituição, ele provavelmente recorreria a um desses exemplos. E não estaria errado. Acontece, porém, que a acepção comum do termo parte duma visão unilateral. Em termos mais precisos, estabelece ligação por demais estreita entre o termo e as instituições sociais reconhecidas e reguladas por lei. Talvez isso constitua um exemplo da influência que os advogados exercem em nossa maneira de pensar. Seja como for, no contexto deste trabalho torna-se importante demonstrar que, sob a perspectiva sociológica, o significado do termo *não* é exatamente este. É por isso que desejamos ocupar um momento da atenção do leitor para, num capítulo pouco extenso, demonstrar que a linguagem é uma instituição.

Diremos mesmo que muito provavelmente a linguagem é *a* instituição fundamental da sociedade, além de ser a primeira instituição inserida na biografia do indivíduo. É uma instituição fundamental, porque qualquer outra instituição, sejam quais forem suas características e finalidades, funda-se nos padrões de controle subjacentes da linguagem. Sejam quais forem as outras características do Estado, da economia e do sistema educacional, os mesmos dependem dum arcabouço lingüístico de classificações, conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras, dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes.

Por outro lado, a linguagem é a primeira instituição com que se defronta o indivíduo. Esta afirmativa pode parecer surpreendente. Se perguntássemos ao leitor qual é a primeira instituição com que a criança entra em contacto, será provavelmente a família que lhe virá à mente. E de certa forma não deixa de ter razão. Para a grande maioria das crianças a socialização primária tem lugar no âmbito duma

(*) Peter L. Berger e Brigitte Berger, *Sociology — A Biographical Approach*, 2.ª ed., Basic Books, Inc., Nova Iorque, 1975, pp. 73-81. Tradução de Richard Paul Neto. Reproduzido com autorização de Basic Books, Inc.

família específica, que por sua vez representa uma faceta peculiar da instituição mais ampla do parentesco na sociedade a que pertence. Não há dúvida de que a família é uma instituição muito importante. (...) *Acontece, porém, que a criança não toma conhecimento desse fato. Ela de fato experimenta seus pais, irmãos, irmãs e outros parentes que possam estar por perto naquela fase da vida. Só mais tarde percebe que esses indivíduos em particular, e os atos que praticam, constituem uma das facetas duma realidade social muito mais ampla, designada como "a família". É de supor que essa percepção ocorra no momento em que a criança começa a comparar-se com outras crianças — o que dificilmente acontece na fase inicial da vida. Já a linguagem muito cedo envolve a criança nos seus aspectos macrosociais. No estágio inicial da existência, a linguagem aponta as realidades mais extensas, que se situam além do microcosmo das experiências imediatas do indivíduo. É por meio da linguagem que a criança começa a tomar conhecimento dum vasto mundo situado "lá fora", um mundo que lhe é transmitido pelos adultos que a cercam, mas vai muito além deles.*

A linguagem: a objetivação da realidade

Antes de mais nada, é o microcosmo da criança, evidentemente, que encontra sua estruturação através da linguagem. Esta realiza a *objetivação* da realidade — o fluxo incessante de experiências consolida-se, adquire estabilidade numa série de objetos distintos e identificáveis. Isso acontece com os objetos materiais. O mundo transforma-se num todo orgânico formado por árvores, mesas, telefones. Mas a organização não se restringe à atribuição de nomes; também abrange as relações significativas que se estabelecem entre os objetos. A mesa pode ser levada para baixo da árvore, se quisermos subir nesta, e pelo telefone podemos chamar o médico se alguém adoecer. A linguagem ainda estrutura o ambiente humano da criança, por meio da objetivação e por estabelecer relações significativas. Por intermédio dela a realidade passa a ser ocupada por seres distintos, que vão desde a mãe (que geralmente é uma espécie de deusa reinante, cujo trono está erigido no centro dum universo em expansão) até o menininho malvado que tem acessos de cólera no quarto contíguo. E é através da linguagem que se deixa claro que a mãe sabe tudo, e que menininhos malvados serão castigados; aliás, só através da linguagem tais proposições poderão continuar plausíveis, mesmo que a experiência forneça pouca ou nenhuma prova em abono das mesmas.

Há outro detalhe importante. É por meio da linguagem que os papéis desempenhados pelos diversos seres se estabilizam na experiência da criança. Já aludimos aos papéis sociais quando falamos no aprendizado da criança para assumir o papel do outro — que constitui um passo decisivo no processo de socialização. A criança aprende a reconhecer os papéis como padrões repetitivos na conduta de outras pessoas — trata-se da experiência que já resumimos na frase "lá vai ele de novo". (1) Essa percepção transforma-se numa feição permanente da mentalidade

(1) A definição de papel adotada nesta passagem é bastante corrente, tanto na Sociologia como nas outras Ciências Sociais. Compare-se, por exemplo, a seguinte definição, formulada por Ralph Turner: "Na maioria das acepções em que o termo é empregado, os seguintes elementos são incluídos na definição de papel: fornece um padrão compreensivo para a conduta e as atitudes; constitui uma estratégia para o confronto com situações repetitivas; é socialmente identificável, de forma mais ou menos clara, como uma entidade; pode ser desempenhado de forma perceptível por indivíduos dessemelhantes; e constitui uma das bases mais importantes para a identificação e a classificação dos indivíduos na sociedade." ("Role: Sociological Aspects", in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Macmillan, Nova Iorque, 1968, vol. 13, p. 552.)

infantil e, portanto, da sua interação com outras pessoas, realizada por meio da linguagem. É a linguagem que especifica, numa forma capaz de *ser* repetida exatamente o que a outra pessoa vai fazer de novo — "Lá vai ele de novo com esse jeito de papai castigador"; "lá vai ele de novo com essa cara de quem espera visita", e assim por diante. Na verdade, é só por meio de fixações lingüísticas como estas (através das quais a ação alheia adquire um significado definido que será atribuído a cada ação do mesmo tipo), que a criança pode aprender a assumir o papel do outro. Em outras palavras, a linguagem estabelece a ligação entre o "lá vai ele de novo" e o "cuidado, que lá vou eu".

A linguagem: a interpretação e justificação da realidade

O microcosmo da criança é estruturado em termos de papéis. Muitos desses papéis, porém, estendem-se ao campo mais amplo do macrocosmo ou, para usar os termos a imagem inversa, constituem incursões do macrocosmo na situação imediata da criança. *Os papéis representam instituições.* (2) No momento em que o pai assume aquele jeito de castigador, podemos presumir que essa ação será acompanhada de boa dose de verbosidade. Enquanto castiga, o pai fala. Fala sobre o quê? Parte de sua fala pode constituir apenas um meio de dar vazão à sua contrariedade ou raiva. Mas, na maioria das vezes, grande parte da conversa constitui um comentário ininterrupto sobre o ato incorreto e o castigo tão merecido. As palavras *interpretam e justificam* o castigo. E é inevitável que isso seja feito duma maneira que ultrapassa as reações imediatas do próprio pai. O castigo é enquadrado num amplo contexto ético-moral; em casos extremos, até mesmo a divindade pode ser invocada como autoridade penal. Deixando de lado a dimensão teológica do fenômeno (sobre a qual infelizmente a Sociologia nada tem a dizer), cabe ressaltar que as explanações sobre a moral e a ética ligam o pequeno drama que se desenrola naquele microcosmo a todo um sistema de instituições macroscópicas. Naquele momento, o pai que aplica o castigo é o representante desse sistema (mais precisamente, do sistema da moral e das boas maneiras como tais); quando a criança voltar a situar-se no mesmo, ou seja, no momento em que repetir o desempenho de um papel identificável, esse papel representará as instituições do sistema moral.

Dessa forma, a criança, ao defrontar-se com a linguagem, vê nela um mundo de realidade de abrangência universal. Quase todas as experiências que sente em termos reais estruturam-se sobre a base dessa realidade subjacente — são filtradas através dela, organizadas por ela, entram em expansão por meio dela ou, ao contrário, por ela são relegadas ao esquecimento — pois uma coisa sobre a qual não podemos falar deixa uma impressão muito tênue na memória. Isso acontece com toda e qualquer experiência, mas principalmente com as experiências ligadas ao próximo e ao mundo social.

Características fundamentais de uma instituição: a exterioridade

Quais são algumas das principais características de uma instituição? Tentaremos elucidá-las por meio do caso da linguagem. (3) Neste ponto queremos fo-

(2) Neste ponto estamos combinando o conceito de papel com o de representação, nos moldes preconizados por Durkheim.

(3) As características aqui indicadas atêm-se estritamente à descrição dos fatos sociais fornecidos por Durkheim.

mular uma sugestão. Sempre que o leitor se defrontar com alguma afirmativa sobre instituições, sobre o que são e como funcionam ou sobre como mudam, poderá seguir a norma prática de indagar em primeiro lugar qual a impressão que se colhe dessa afirmativa se a mesma for aplicada à linguagem. Evidentemente existem instituições totalmente diversas da linguagem — pense-se, por exemplo, no Estado. Todavia, se uma afirmativa formulada em termos bastante amplos, mesmo depois de adaptada convenientemente a outro caso institucional, for totalmente absurda quando aplicada à linguagem, teremos boas razões para supor que há algo de muito errado com a mesma.

As instituições são experimentadas como algo dotado de realidade exterior; em outras palavras, a instituição é alguma coisa situada fora do indivíduo, alguma coisa que de certa maneira (duma maneira bastante “árdua”, diríamos) difere da realidade formada pelos pensamentos, sentimentos e fantasias do indivíduo. Por esta característica, uma instituição assemelha-se a outras entidades da realidade exterior — guarda certa semelhança até mesmo com objetos tais como árvores, mesas e telefones, que estão *lá fora*, quer o indivíduo queira, quer não. O indivíduo não seria capaz de eliminar uma árvore com um movimento da mão — e nem uma instituição. A linguagem é experimentada desta maneira. Na verdade, sempre que o indivíduo fala, está como que “pondo para fora” alguma coisa que estava “dentro” dele — e o que põe para fora não são apenas os sons de que é feita a linguagem, mas os pensamentos que a linguagem deve transmitir. Acontece que este “pôr para fora” (para exprimirmos o fenômeno de maneira mais elegante, poderíamos usar o termo “exteriorização”) realiza-se em termos que não resultam da idiossincrasia criadora de quem fala. Suponhamos que ele esteja falando *inglês*. A língua inglesa não foi criada nas profundezas de sua consciência individual. Existia lá fora muito antes do momento em que o indivíduo a usou. Ele a experimenta *como* alguma coisa que existe fora dele, e a mesma coisa acontece com a pessoa à qual se dirige; ambos experimentaram a língua inglesa como uma realidade exterior no momento em que começaram a aprendê-la.

Características fundamentais de uma instituição: a objetividade

As instituições são experimentadas como possuidoras de objetividade. Esta frase apenas repete, de forma um tanto diferente, a proposição anterior. Alguma coisa é objetivamente real quando todos (ou quase todos) admitem que de fato a mesma existe, e que existe dum maneira determinada. Este último aspecto é muito importante. Existe um *inglês correto* e um *inglês incorreto* — e isso permanece assim, *objetivamente* assim, mesmo se o indivíduo pensasse que as regras que disciplinam a matéria são o cúmulo da tolice, e que ele mesmo poderia encontrar uma forma muito melhor e mais racional de organizar a linguagem. É evidente que, via de regra, o indivíduo não se preocupa com esse fato; aceita a linguagem da mesma forma que aceita outros fatos objetivos por ele experimentados. A objetividade da linguagem inicial do indivíduo assume uma intensidade extraordinária. Jean Piaget, o psicólogo infantil suíço, relata que, em certa oportunidade, perguntaram a uma criancinha se o sol poderia ser chamado por outro nome que não fosse “sol”. “Não”, respondeu a criança. Perguntaram-lhe como sabia disso. Por um instante a questão deixou-a intrigada. Finalmente apontou para o sol e disse: — “Ora, basta olhar para ele”.

Características fundamentais de uma instituição: a coercitividade

As instituições são dotadas de força coercitiva. Em certa medida, esta qualidade está implícita nas duas que já enumeramos: o poder essencial que a instituição exerce sobre o indivíduo consiste justamente no fato de que a mesma tem existência objetiva e não pode ser afastada por ele. No entanto, se acontecer que este não note o fato, esqueça o mesmo — ou, o que é pior —, queira modificar estado de coisas existente, é nessas oportunidades que muito provavelmente a força coercitiva da instituição se apresenta de forma bastante rude. Numa família esclarecida da classe média, e numa idade em que todos concordam que tais deslizes são de esperar, a criança geralmente é submetida a uma persuasão suave quando ofende os padrões do inglês correto. Essa persuasão suave poderá continuar a ser aplicada numa escola progressista, mas raramente o será pelos colegas que a criança encontra na mesma. Estas provavelmente reagirão a qualquer infração ao seu código de inglês correto (que evidentemente não é o mesmo do professor), por meio dum zombaria brutal e possivelmente de represálias físicas. Se o adulto insiste nessa atitude de desafio, ficará sujeito a represálias partidas de todos os lados. O jovem de classe operária poderá perder a namorada se não quiser falar “bonito”, e por esse mesmo motivo poderá perder a promoção. O dicionário *Webster* e o manual *Modern English Usage*, de Fowler, montam guarda em cada degrau da escada de ascensão social. Mas, aí do jovem da classe média que *continue* a falar bonito no exército! E aí também do professor de meia-idade que pretenda captar as simpatias dos jovens, falando a “linguagem deles”; evidentemente, estará sempre ao menos dois anos atrás das convenções destes, sujeitas sempre a mudanças rápidas, e *seu* choque com o poder coercitivo da linguagem atinge as feições patéticas dum tragédia de Sófocles.

Reconhecer o poder das instituições *não* é o mesmo que afirmar que elas não podem mudar. Na verdade, elas mudam constantemente — e *precisam* mudar, pois não passam de resultados necessariamente difusos da ação de inúmeros indivíduos que “atiram” significados para o mundo. Se, de um dia para outro, todos os habitantes dos Estados Unidos deixassem de falar inglês, a língua inglesa deixaria de existir abruptamente como uma realidade institucional do país. Em outras palavras, a existência objetiva da linguagem depende da fala ininterrupta de muitos indivíduos que, ao se comunicarem, exprimem suas intenções, significações e motivos de ordem subjetiva. (4) É claro que essa objetividade, ao contrário da objetividade dos fatos da natureza, nunca pode assumir caráter estático. Muda constantemente, mantém-se num fluxo dinâmico e, às vezes, sofre convulsões violentas. Mas *para o indivíduo* não é fácil provocar mudanças deliberadas. Se depender exclusivamente dos seus esforços individuais, as possibilidades de êxito num empreendimento desse tipo serão mínimas. Imaginemos que o leitor se lance à tarefa de reformular a gramática ou de renovar o vocabulário. É possível que tenha algum êxito no microcosmo que o rodeia. É até provável que tenha conseguido algum êxito no tempo de criança: talvez sua família tenha adotado algumas das criações mais extravagantes de sua fala de bebê, incorporando-as à linguagem intragrupal da família. Como adulto, o indivíduo poderá alcançar pequenas vitórias como estas, quando fala à esposa ou ao círculo de seus amigos mais íntimos

(4) A distinção entre linguagem e fala procede de Ferdinand de Saussure, um lingüista fortemente influenciado por Durkheim.

Mas, se não for considerado um "grande escritor" ou um estadista, nem realizar esforços imensos para congregar as massas em torno de sua bandeira de revolução lingüística (neste ponto poderíamos evocar o reavivamento do hebraico clássico no sionismo moderno ou os esforços menos bem sucedidos de fazer a mesma coisa com o gaélico da Irlanda), o impacto alcançado sobre a linguagem de seu macrocosmo será provavelmente nulo no dia em que abandonar este vale de palavras.

Características fundamentais de uma instituição: a autoridade moral

As instituições têm uma autoridade moral. Não se mantêm apenas através da coercitividade. Invocam um direito à legitimidade; em outras palavras, reservam-se o direito de não só ferirem o indivíduo que as viola, mas ainda o de repreendê-lo no terreno da moral. É claro que o grau de autoridade moral atribuído às instituições varia de caso para caso. Geralmente essa variação se exprime através da gravidade do castigo infligido ao indivíduo desrespeitoso. O Estado, no caso extremo, poderá matá-lo, enquanto a comunidade dum área residencial talvez se limite a tratar friamente sua esposa, quando esta frequenta o clube. Num caso como noutro, o castigo é acompanhado dum sentimento de honradez ofendida. Raramente a autoridade moral da linguagem encontra expressão na violência física (muito embora, por exemplo, existam situações no Israel moderno onde a pessoa que não fala o hebraico pode ficar sujeita a certo desconforto físico). Geralmente exprime-se num estímulo bastante eficiente, representado pela sensação de vergonha e, por vezes, de culpa, que se apossa do infrator. A criança estrangeira que continuamente comete erros de linguagem, o pobre imigrante que carrega o fardo do sotaque, o soldado que não consegue superar o hábito arraigado da fala polida, o intelectual de vanguarda cujo falso jargão mostra que não está "por dentro", todos eles são indivíduos que experimentam um sofrimento muito mais intenso que o das represálias externas; quer queiramos, quer não, temos que reconhecer neles a dignidade do sofrimento moral.

Características fundamentais de uma instituição: a historicidade

As instituições têm a qualidade da historicidade. Não são apenas fatos, mas fatos históricos; têm uma história. Em praticamente todos os casos experimentados pelo indivíduo, a instituição existia antes que ele nascesse e continuará a existir depois de sua morte. As idéias corporificadas na instituição foram acumuladas durante um longo período de tempo, através de inúmeros indivíduos cujos nomes e rostos pertencem irremediavelmente ao passado. A pessoa que fala o inglês contemporâneo dos Estados Unidos, por exemplo, reitera sem o saber as experiências verbalizadas de gerações mortas — os conquistadores normandos, os servos saxões, os escribas eclesiásticos, os juristas elizabetanos, além dos puritanos, dos homens da fronteira, dos gangsters de Chicago e dos músicos do jazz, que viveram em épocas mais recentes.

A linguagem (e, de fato, geralmente o mundo das instituições) pode ser concebida como um grande rio que flui através do tempo. Aqueles que por um momento viajam em suas águas, ou vivem às suas margens, continuamente atiram objetos nele. Na sua maioria, estes vão ao fundo ou se dissolvem imediatamente. Mas alguns deles se consolidam e são carregados por um período mais curto ou mais longo. Apenas uns poucos percorrem todo o trajeto, chegando à foz, onde este rio, tal qual todos os outros, se despeja no oceano do olvido, que é o fim de toda história empírica.

Para Karl Kraus, um escritor austríaco, a linguagem é a habitação do espírito humano. É ela que proporciona o contexto vitalício das experiências dos outros, de próprio indivíduo, do mundo. Mesmo ao imaginarmos mundos situados além deste, somos obrigados a formular nossos temores e esperanças em palavras. A linguagem é a instituição social que supera todas as outras. Representa o mais poderoso instrumento de controle da sociedade sobre todos nós.

Socialização: como ser um membro da sociedade*

Peter L. Berger e Brigitte Berger

A infância: componentes não-sociais e sociais

Bem ou mal, a vida de todos nós tem início com o nascimento. A primeira condição que experimentamos é a de criança. Se nos propusermos à análise do que esta condição acarreta, obviamente nos defrontaremos com uma porção de coisas que nada têm que ver com a sociedade. Antes de mais nada, a condição de criança envolve certo tipo de relacionamento com o próprio corpo. Experimentam-se sensações de fome, prazer, conforto e desconforto físico e outras mais. Enquanto perdura a condição de criança, o indivíduo sofre as incursões mais variadas do ambiente físico. Percebe a luz e a escuridão, o calor e o frio; objetos de todos os tipos provocam sua atenção. É aquecido pelos raios do sol, sente-se intrigado com uma superfície lisa ou, se tiver azar, pode ser molhado pela chuva ou picado por uma pulga. O nascimento representa a entrada num mundo que oferece uma riqueza aparentemente infinita de experiências. Grande parte dessas experiências não se reveste de caráter social. Evidentemente, a criança ainda não sabe estabelecer essa espécie de distinção. Só em retrospecto torna-se possível a diferenciação entre as componentes não-sociais e sociais de suas experiências. Mas, uma vez estabelecida essa distinção, podemos afirmar que a experiência social também começa com o nascimento. O mundo da criança é habitado por outras pessoas. Esta logo aprende a distinguir essas pessoas, e algumas delas assumem uma importância toda especial. Desde o início a criança desenvolve uma interação não apenas com o próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas.

Além disso, os componentes não sociais das experiências da criança estão entremeados e são modificados por outros componentes, ou seja, pela experiência social. A sensação de fome surgida em seu estômago só pode ser aplacada pela ação de outras pessoas. Na maior parte das vezes a sensação de conforto ou desconforto físico resulta da ação ou omissão de outros indivíduos. Provavelmente o objeto com a superfície lisa tão agradável foi colocado ao alcance da mão da criança por alguém. E é quase certo que, se a mesma é molhada pela chuva, isso acon-

(*) Peter L. Berger e Brigitte Berger, *Sociology — A Biographical Approach*, 2ª ed., Basic Books, Inc., Nova Iorque, 1975, pp. 49-69. Tradução de Richard Paul Neto. Reproduzido com autorização de Basic Books, Inc.

teceu porque alguém a deixou do lado de fora, sem proteção. Dessa forma, a experiência social, embora possa ser destacada de outros elementos da experiência da criança, não constitui uma categoria isolada. Quase todas as facetas do mundo da criança estão ligadas a outros seres humanos. Sua experiência relativa aos outros indivíduos constitui o ponto crucial de toda experiência. São os outros que criam os padrões por meio dos quais se realizam as experiências. É só através desses padrões que o organismo consegue estabelecer relações estáveis com o mundo exterior — e não apenas com o mundo social, mas também com o da ambiência física. E esses mesmos padrões penetram no organismo; em outras palavras, interferem em seu funcionamento. São os outros que estabelecem os padrões pelos quais se satisfaz o anseio da criança pelo alimento. E, ao procederem assim, esses outros interferem no próprio organismo da criança. O exemplo mais ilustrativo é o horário das refeições. Se a criança é alimentada somente em horas determinadas seu organismo é forçado a adaptar-se a esse padrão. E, ao realizar o processo de adaptação, suas funções sofrem uma modificação. O que acaba acontecendo é que a criança não apenas é alimentada em horas determinadas, mas também sente fome nessas horas. Numa espécie de representação gráfica, poderíamos dizer que a sociedade não apenas impõe seus padrões ao comportamento da criança, mas estende a mão para dentro de seu organismo a fim de regular as funções de seu estômago. O mesmo aplica-se à secreção, ao sono e a outros processos fisiológicos ligados ao estômago.

Alimentar ou não alimentar: uma questão de fixação social

Alguns dos padrões socialmente impostos à criança podem resultar das características peculiares dos adultos que lidam com ela. A mãe, por exemplo, talvez alimente a criança sempre que a mesma chore, independentemente de qualquer horário, porque seus tímpanos são muito sensíveis, ou porque lhe dedica tamanha amor que não pode conformar-se com a idéia de que ela possa experimentar uma sensação de desconforto, por qualquer tempo que seja. Na maior parte das vezes, porém, a opção entre a alternativa de alimentar a criança sempre que a mesma chore ou submetê-la a um horário rígido de refeições não resulta duma decisão individual da mãe, mas representa um padrão bem mais amplo prevalecente na sociedade em que esta vive e foi ensinada que esse padrão constitui a maneira adequada de solucionar o problema.

Daí resulta uma consequência muito importante. Em suas relações com outros indivíduos, a criança defronta-se com um microcosmo bastante circunscrito. Só bem mais tarde fica sabendo que esse microcosmo se entrosa com um macrocosmo de dimensões infinitamente maiores. Numa visão retrospectiva talvez cheguemos a invejar a criança por ignorar esse fato. De qualquer maneira, esse macrocosmo invisível, desconhecido da criança, moldou e definiu antecipadamente todas as experiências com que ela se defronta em seu microcosmo. Se a mãe abandona o horário rígido de refeições para adotar um novo regime, segundo o qual a criança alimentada toda vez que chora, evidentemente não ocorrerá a esta a possibilidade de atribuir a qualquer outra pessoa que não a mãe o mérito dessa modificação agradável em sua situação. Não sabe que a mãe seguiu o conselho de algum perito que reflete as idéias em voga em certo círculo como, por exemplo, o grupo da classe média superior dos Estados Unidos que possui instrução universitária. Em última análise, no caso não foi a mãe, mas antes uma entidade coletiva invisível que interferiu — de forma agradável — no sistema fisiológico da criança. No entanto

existe outra conseqüência que não pode deixar de ser considerada. Se a mãe da criança pertencesse a outra classe social, como por exemplo a classe operária sem instrução universitária, a criança continuaria a gritar em vão pela comida. Em outras palavras, os microcosmos em que se desenvolvem as experiências da criança diferem de acordo com os macrocosmos em que se inserem. A experiência infantil guarda uma proporção de relatividade com sua situação geral na sociedade. E o mesmo princípio de relatividade aplica-se aos estágios posteriores da infância, à adolescência e a qualquer outra fase da biografia.

As práticas alimentares podem ser consideradas um exemplo de suma importância. É claro que admitem grande número de variações — pode-se escolher entre a alimentação segundo um horário regular ou a chamada alimentação a pedido, entre a amamentação no seio materno e a mamadeira, entre vários tempos de desmama, etc. Neste ponto existem diferenças consideráveis não somente de uma sociedade para outra, mas também de uma para outra classe da mesma sociedade. Assim, por exemplo, nos Estados Unidos o pioneirismo da alimentação por mamadeira coube às mães da classe média. A prática logo se disseminou entre outras classes. Posteriormente, foram novamente as mães da classe média que lideraram a reação a favor da amamentação no seio materno. Podemos dizer, portanto, que é geralmente o nível de renda dos pais da criança que decide se esta, quando sente fome, deve ser presenteada com o seio materno ou com a mamadeira.(1)

Se compararmos várias sociedades, as diferenças nesta área são verdadeiramente notáveis. Na família de classe média da sociedade ocidental adotava-se, antes da divulgação das idéias variadas dos peritos sobre a alimentação a pedido, um regime rígido, quase industrial, de alimentação segundo um horário prefixado. A criança era alimentada em certas horas, e somente nessas horas. Nos intervalos poderia chorar à vontade. Esse procedimento era justificado de várias maneiras, tanto com base em considerações práticas como sob o fundamento de ser útil à saúde da criança. A título de contraste, poderíamos examinar as práticas alimentares dos gusii do Quênia.(2)

Os gusii não conhecem qualquer horário de alimentação. A mãe amamenta a criança toda vez que esta chora. De noite dorme nua sob uma coberta, com a criança nos braços. Na medida do possível, a criança tem acesso ininterrupto e imediato ao seio materno.

Quando a mãe trabalha, carrega a criança amarrada às costas, ou então esta é carregada por alguém que se mantém a seu lado. Também nesta oportunidade, a criança, assim que começa a chorar, é alimentada o mais rapidamente possível. De acordo com uma norma geral, a criança não deve chorar mais de cinco minutos antes de ser alimentada. Em comparação com a maior parte dos padrões de alimentação prevalentes nas sociedades ocidentais, esta prática nos choca por ser excessivamente "permissiva".

Mas existem outros aspectos das práticas alimentares dos gusii que nos impressionam sob um ângulo totalmente diverso. Poucos dias após o nascimento, a

criança passa a receber um mingau como complemento alimentar ao leite materno. Segundo indicam os dados de que dispomos, a criança não demonstra muito entusiasmo por esse mingau. Mas isso não lhe adianta nada, pois é alimentada à força. E a alimentação forçada é realizada numa maneira bastante desagradável: a mãe segura o nariz da criança. Quando esta abre a boca para respirar, o mingau é empurrado para dentro da mesma. Além disso, a mãe demonstra pouca afeição pela criança, e raramente a acaricia, embora outras pessoas possam fazê-lo. Provavelmente procede assim no intuito de evitar os ciúmes das pessoas que poderiam assistir às suas demonstrações de afeto; de qualquer maneira, na prática, isso significa que a experiência da criança encontra maiores demonstrações de afeto de outras pessoas que da própria mãe. Vê-se que mesmo sob outros aspectos a maneira pela qual os gusii criam os filhos na fase inicial da vida nos choca bastante, se a compararmos com os padrões ocidentais. De outro lado, em relação à desmama os gusii mais uma vez demonstram um elevado grau de "permissividade", em comparação com as sociedades ocidentais. Enquanto nestas a grande maioria das crianças passa da amamentação materna para a alimentação por mamadeira antes de atingir a idade de seis meses, as crianças dos gusii são amamentadas no seio materno até a idade de 22 meses.

O treinamento para o uso da toailete: a moita ou a "inspiração"

O treinamento para o uso da toailete constitui outro setor do comportamento da criança em que as próprias funções fisiológicas do organismo são forçadas, de maneira bastante óbvia, a submeter-se aos padrões sociais. Em linhas gerais, nas sociedades primitivas raramente surgem problemas nesta área. Segundo a regra geral a criança, assim que sabe andar, segue os adultos para a moita ou outra área que a comunidade considere apropriada para as funções eliminatórias. O problema é ainda menor nas regiões quentes, onde as crianças usam pouca ou nenhuma roupa. Entre os gusii, por exemplo, o treinamento para o uso da toailete resume-se na tarefa relativamente simples de fazer a criança defecar fora de casa. Em média, essa tarefa é iniciada aproximadamente com a idade de vinte e cinco meses, e concluída mais ou menos dentro de um mês. Ao que parece, não há maior preocupação com o ato de urinar. Uma vez que as crianças não usam vestes na parte inferior do corpo, não existe o problema de molhar a roupa. Ensina-se-lhes que devem proceder com discrição no desempenho da função eliminatória, mas a tudo que tudo indica elas o aprendem por meio dum simples processo de imitação, independentemente de ameaças ou sanções.(3)

Já nas sociedades ocidentais o treinamento para a toailete constitui uma grande preocupação. (É bem provável que, se Freud tivesse sido um gusii, nunca se teria lembrado de conferir ao treinamento para o uso da toailete um lugar tão importante na sua teoria do desenvolvimento infantil.) Se compararmos, por exemplo, a sociedade norte-americana com a dos gusii, não teremos maiores dificuldades em explicar por que, na primeira, o treinamento para a toailete constitui um problema mais importante que na última. Afinal, devemos considerar a variedade de roupas usadas pelas crianças e a complexidade dos arranjos domésticos, além da ausência generalizada de moitas. Dessa forma, as atribuições, os sucessos e os insucessos experimentados nesta área constituem um tópico bastante freqüente na conversação das mães norte-americanas. Em estudo recente realizado num

(1) John e Elizabeth Newson, *Patterns of Infant Care*, Penguin Books, Baltimore, 1965, pp. 176 e segs.

(2) Beatrice Whiting (compiladora), *Six Cultures — Studies in Child Rearing*, Wiley, Nova Iorque, 1963; pp. 139 e segs.

(3) Whiting, *ibid.*, pp. 154 e segs.

comunidade da Nova Inglaterra,(4) os pesquisadores descobriram uma série espantosa de medidas punitivas aplicadas às crianças que não reagiam pela forma esperada ao treinamento para o uso da toalete. Essas medidas punitivas consistiam tanto em esfregar o nariz da criança em suas próprias fezes, como no uso de supositórios e clisteres por meio dos quais se pretendia levar a criança a adotar hábitos regulares de evacuação. (Na verdade, entre um quarto e um terço das mães entrevistadas informaram ter aplicado estas últimas medidas.) Ao que parece, a criança vota um despreço total aos clisteres, motivo por que a simples ameaça de sua aplicação geralmente era suficiente para “inspirar” a mesma a defecar quando a mãe o desejasse.

Esses dados poderiam levar um sociólogo gusii à conclusão de que o treinamento para o uso da toalete nos Estados Unidos é extremamente rígido, mas o mesmo incidiria em erro se generalizasse essa conclusão, aplicando-a à maneira pela qual as crianças americanas são tratadas em outras áreas de comportamento. Os americanos, por exemplo, acham perfeitamente natural que uma criança queira muito movimento, e via de regra esse comportamento é tolerado até mesmo nos graus elementares da escola. Já os franceses têm uma opinião totalmente diversa a este respeito.(5) Num estudo recente sobre a maneira pela qual são criadas as crianças francesas, um observador americano mostra-se espantado pelo fato de que as mesmas são levadas para brincar no parque elegantemente vestidas, e conseguem manter-se limpas. Evidentemente uma criança americana colocada em situação semelhante conseguiria sujar-se num instante. A explicação do fenômeno reside na relativa imobilidade da criança francesa. O estudioso americano notou o fato em crianças francesas de dois a três anos: ficou surpreso ao ver que as mesmas eram capazes de se manter absolutamente imóveis por longos períodos. O mesmo estudo relata o caso duma criança americana que o professor encaminhou ao psicólogo escolar, unicamente porque a mesma não conseguia manter-se quieta durante as aulas. O professor francês, totalmente desabituaado a esse tipo de comportamento, concluiu que a criança devia estar doente. Em outras palavras, um grau de atividade motora considerado normal nas escolas americanas passou a ser visto como sintoma dum estado patológico na França.

A socialização: padrões relativos experimentados como absolutos

O processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade é designado pelo nome de *socialização*. O mesmo revela uma série de facetas diversas. Os processos que acabam de ser examinados constituem facetas da socialização. Vista sob este ângulo, a socialização é a imposição de padrões sociais à conduta individual. Conforme procuramos demonstrar, esses padrões chegam mesmo a interferir nos processos fisiológicos do organismo. Conclui-se que na biografia do indivíduo a socialização, especialmente em sua fase inicial, constitui um fato que se reveste dum tremendo poder de constrição e duma importância extraordinária. Sob o ponto de vista do observador estranho, os padrões impostos durante o processo de socialização são altamente relativos, conforme já vimos. Dependem não apenas das características individuais dos adultos que cuidam da criança, mas também dos vários grupamentos a que pertencem esses adultos. As-

sim, por exemplo, a natureza dos padrões de conduta aplicados a uma criança depende não somente do fato de ser a mesma um gusii ou um americano, mas também da circunstância de pertencer à classe média ou à classe operária dos Estados Unidos. Mas, sob o ponto de vista da criança, estes mesmos padrões são sentidos de forma bastante absoluta. Temos razões para supor que, se não fosse assim, a criança seria perturbada e o processo de socialização não poderia ser levado avante.

O caráter absoluto com que os padrões sociais atingem a criança resulta de dois fatos bastante simples: o grande poder que os adultos exercem numa situação como aquela em que se encontra a criança e a ignorância desta sobre a existência de padrões alternativos. Os psicólogos divergem sobre se a criança tem a impressão de que nessa fase da vida exerce um controle bastante pronunciado sobre os adultos (uma vez que os mesmos são sensíveis às suas necessidades), ou se vê neles uma ameaça contínua, porque depende deles tão fortemente. De qualquer maneira, não pode haver a menor dúvida de que, em termos objetivos, os adultos exercem um poder avassalador sobre a criança. É claro que esta pode resistir à pressão exercida por eles, mas o resultado provável de qualquer conflito só poderá ser a vitória dos adultos. São eles que trazem a maior parte das recompensas pelas quais anseia a criança e dos castigos que teme. Na verdade, o simples fato de que a maior parte das crianças acaba por socializar-se constitui prova cabal desse fato. Além disso é evidente que a criança ignora qualquer alternativa aos padrões de conduta que lhe são impostos. Os adultos apresentam-lhe certo mundo — e para a criança, este mundo é o mundo. Só posteriormente a mesma descobre que existem alternativas fora desse mundo, que o mundo de seus pais é relativo no tempo e no espaço e que padrões diferentes podem ser adotados. Só então o indivíduo toma conhecimento da relatividade dos padrões e dos mundos sociais — numa hipótese extrema, poderá prosseguir na trilha dessa visão, escolhendo a profissão de sociólogo.

A iniciação da criança: o mundo transforma-se em seu mundo

Vemos que uma das maneiras de encarar o processo de socialização corresponde àquela que se poderia designar como a “visão policial”. Segundo ela, a socialização é vista principalmente como uma série de controles exercidos de fora e apoiada por algum sistema de recompensas e castigos. O mesmo fenômeno pode ser examinado sob outro ângulo, que pode ser considerado mais benigno. A socialização passa a ser considerada um processo de iniciação por meio do qual a criança pode desenvolver-se e expandir-se a fim de ingressar num mundo que está ao seu alcance. Sob este ponto de vista a socialização constitui parte essencial do processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo. A socialização é um processo de iniciação num mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados. De início, o mundo social dos pais apresenta-se à criança como uma realidade externa, misteriosa e muito poderosa. No curso do processo de socialização este mundo torna-se inteligível. A criança penetra nesse mundo e adquire a capacidade de participar dele. Ele se transforma no seu mundo.

A linguagem, o pensamento, a reflexão e a “fala respondona”

O veículo primordial da socialização, especialmente sob a segunda faceta, é a linguagem. Logo mais realizaremos um exame mais detalhado da linguagem. Nes-

(4) *Ibid.*, pp. 944 e segs.

(5) Margaret Mead e Martha Wolfenstein (compiladoras), *Childhood in Contemporary Cultures*, Phoenix Books, Chicago, 1955, pp. 106 e segs.

te ponto só queremos ressaltar que ela constitui um elemento essencial do processo de socialização e, mais do que isso, de qualquer participação posterior na sociedade. Ao assenhorear-se da linguagem, a criança aprende a transmitir e reter certos significados socialmente reconhecidos. Adquire a capacidade de pensar abstratamente, isto é, consegue ir além da situação imediata com que se defronta. E é também por meio do aprendizado da linguagem que a criança adquire a capacidade de refletir. As reflexões incidem sobre a experiência passada, que se integra numa versão coerente e cada vez mais ampla da realidade. A experiência presente é continuamente interpretada em conformidade com essa visão e a experiência futura não pode ser apenas imaginada, mas também planejada. É através dessa reflexão cada vez mais intensa que a criança toma consciência de si mesma como uma individualidade, no sentido literal de reflexão, isto é, do fenômeno através do qual a atenção da criança *retorna* do mundo exterior para incidir sobre ela própria.

É muito fácil dizer, e até certo ponto não deixa de ser correto, que a socialização é um processo de configuração ou moldagem. A criança é configurada pela sociedade, é por ela moldada de forma a fazer dela um membro reconhecido e participante. Mas é importante que não se veja nisso um processo unilateral. Mesmo no início da vida, a criança não é uma vítima passiva da socialização. Resiste à mesma, dela participa e nela colabora de forma variada. A socialização é um processo recíproco, visto que afeta não apenas o indivíduo socializado, mas também os socializantes. Não é difícil observar esse fato na vida quotidiana. Geralmente os pais alcançam um êxito maior ou menor em moldar a criança de acordo com os padrões gerais criados pela sociedade e desejados por eles. Mas a experiência também produz modificações nos pais. A reciprocidade da criança, isto é, sua capacidade de exercer uma ação individual e independente sobre o mundo e as pessoas que o habitam, cresce na razão direta da capacidade de usar a linguagem. No sentido literal da palavra, a criança nessa fase começa a *responder* aos adultos.

Neste contexto, torna-se necessário admitir que há limites para a socialização. Essas limitações estão fixadas no organismo da criança. Desde que possua uma inteligência razoável, qualquer criança de qualquer parte do mundo pode ser socializada para ser transformada num membro da sociedade americana. Qualquer criança normal pode aprender o inglês. Qualquer criança normal pode aprender os valores e padrões de vida ligados ao uso da língua inglesa nos Estados Unidos. Provavelmente qualquer criança normal poderia aprender um sistema de notação musical. Mas é evidente que *nem toda* criança normal poderia ser transformada num gênio musical. Se essa qualidade não estiver presente, em potencial, no organismo da criança, qualquer tentativa de socialização que se desenvolvesse nesse sentido esbarraria em resistências duras e invencíveis. O estado atual do conhecimento científico (especialmente na área da Biologia Humana) não nos permite traçar os limites precisos da socialização. Todavia, é muito importante que não nos esqueçamos de que esse limite existe.

Tomando as atitudes e desempenhando o papel dos outros

Através de que mecanismo é levada avante a socialização? O mecanismo fundamental consiste num processo de interação e identificação com os outros. Um passo decisivo é dado no momento em que a criança aprende, na expressão de Mead, a *tomar as atitudes do outro*. (6) Isso significa que a criança não só aprende

a reconhecer certa atitude em outra pessoa e a compreender seu sentido; mas também aprende a tomá-la ela mesma. Por exemplo, a criança observa quando a mãe toma, em certas ocasiões, uma atitude de cólera — por exemplo, nas ocasiões em que a criança se suja. Além de exprimir-se por gestos e palavras, a atitude de cólera encerra um sentido perfeitamente definido, qual seja o de que não é correto sujar-se. De início a criança imitará as exteriorizações dessa atitude, assim verbais como não-verbais. E é nesse processo de interação e identificação que o sentido dessa atitude é absorvido pela criança.

Essa fase específica da socialização terá sido coroada de êxito quando a criança tiver aprendido a tomar a mesma atitude para consigo mesma, até na ausência da mãe. Pode-se observar uma criança “brincando de mãe” quando se encontra sozinha. Isso acontecerá, por exemplo, quando ela se repreende a si mesma por infrações às regras ligadas ao uso da toailete, chegando por vezes a elaborar uma figura caricata a título de imitação do papel anteriormente desempenhado pela mãe. Chegará o dia em que não mais será necessário realizar a caricatura. A atitude acha-se firmemente implantada na consciência da criança, que conseguirá realizá-la em silêncio, sem elaborar conscientemente o respectivo papel. Da mesma forma, a criança aprende a *desempenhar o papel do outro*. Para os fins ora visados, podemos ver no papel desempenhado apenas uma atitude que se fixou num padrão de conduta coerente e reiterado. O que a mãe transmite ao filho não é apenas uma série de atitudes, mas sim um padrão geral de conduta que pode ser designado como o “papel de mãe”. A criança aprende não só a tomar atitudes específicas, mas a assumir os respectivos papéis. O brinquedo representa uma parte muito importante desse aprendizado. Não há quem não tenha visto uma criança que brinca de pai, irmã ou irmão mais velho e, mais tarde, de policial, “cowboy” ou índio. A importância desse tipo de brincadeira não resulta somente dos papéis específicos que envolve, mas do fato de que ensina a criança a desempenhar *qualquer* papel. Pouco importa, portanto, que a criança jamais venha a ser um “cowboy” ou um índio. Ao desempenhar estes papéis aprende, antes de mais nada, a seguir um padrão de conduta reiterada. *O que importa não é tornar-se um índio mas aprender como desempenhar um papel.*

Socialização: dos “outros significativos” ao “outro generalizado”

Além da função de aprendizagem generalizada realizada através do ato de “desempenhar” papéis, esse mesmo processo pode transmitir significados sociais “verdadeiros”. A maneira pela qual uma criança americana desempenhará o papel de policial depende em larga escala do significado que esse papel assume em seu ambiente social imediato. Para a criança dum bairro residencial branco, policial representa a imagem da autoridade e da segurança; é uma pessoa à qual se deve recorrer sempre que haja algum problema. Já para a criança negra do centro da cidade, o mesmo papel muito provavelmente envolve uma idéia de hostilidade e perigo, uma ameaça antes que um fator de segurança, uma pessoa à qual não se deve recorrer, mas da qual é preciso fugir. Ainda é de supor que o desempenho dos papéis de “cowboy” e índio assume significados totalmente diversos no bairro residencial branco e numa reserva indígena.

(6) Estes conceitos e os que serão apresentados a seguir foram definidos por George Herbert Mead.

Vê-se que a socialização se realiza numa contínua interação com outros. Mas nem todos os outros com que a criança se defronta assumem a mesma importância nesse processo. Alguns deles evidentemente ocupam uma posição de relevo. Para a maior parte das crianças, serão os pais e os irmãos e irmãs que possam rodeá-las. Em alguns casos pertencem ao mesmo grupo os avós, os amigos íntimos dos pais e os empregados domésticos. Outras pessoas se situam num segundo plano, e sua função no processo de socialização poderia ser concebida como a de quem providencia o fundo musical. Entram nesta categoria os contactos ocasionais de todos os tipos, desde o carteiro até o vizinho que só aparece de vez em quando. Se quiséssemos ver na socialização uma espécie de drama, o mesmo poderia ser comparado a uma peça da Grécia antiga, na qual alguns dos participantes podem ser equiparados aos grandes protagonistas, enquanto outros desempenhariam suas funções no coro.

Mead designou os grandes protagonistas do drama da socialização como os *outros significativos*. São as pessoas que com maior frequência se tornam objeto da interação da criança, com as quais mantém relações emocionais mais intensas e cujas atitudes assumem importância crucial na situação em que se encontra. Obviamente, o que acontecerá à criança dependerá em larga escala de quem ou o que sejam esses outros significativos. Não nos referimos apenas às suas características ou excentricidades individuais, mas à posição que ocupam no mundo mais amplo da sociedade. Nas fases iniciais da socialização toda ou qualquer atitude adotada pela criança terá sido copiada dos outros significativos. Num sentido bastante real, eles *são* o mundo social da criança. Mas, à medida que prossegue a socialização, a criança começa a compreender que essas atitudes e papéis se ligam a uma realidade muito mais ampla. A criança começa a compreender, por exemplo, que não é somente sua mãe que fica com raiva quando ela se suja, mas que essa raiva é compartilhada por qualquer adulto significativo que conhece e, mais do que isso, pelo mundo dos adultos em geral. Nessa altura a criança passa a relacionar-se não apenas com determinados outros significativos, mas com um *outro generalizado* (temos aqui mais uma expressão meadiana), que representa a sociedade em geral. Este passo é facilmente identificável na linguagem. Na fase inicial, tudo se passa como se a criança dissesse a si mesma (muitas vezes realmente diz) "Mãe não quer que eu me suje." Depois da descoberta do outro generalizado, essa frase transforma-se numa afirmação como esta: "A gente não se deve sujar". As atitudes específicas assumiram caráter universal. Os comandos e as proibições específicas de outros determinados transformaram-se em normas gerais. Este passo representa um dos marcos cruciais do processo de socialização.

Interiorização, consciência e autodescoberta

A esta altura compreenderemos por que um dos termos usados para definir a socialização, que por vezes chega a ser empregado quase indiferentemente no lugar deste, é *interiorização*. Esse termo significa que o mundo social, com sua multiplicidade de significados, passa a interiorizar-se na consciência da criança. Aquilo que anteriormente era experimentado como alguma coisa existente fora dela agora também pode ser experimentado dentro dela. Através dum complicado processo de reciprocidade e reflexão, certa simetria se estabelece entre o mundo interior do indivíduo e o mundo social externo, em cujo âmbito o mesmo está sendo socializado. O fenômeno é claramente ilustrado pelo fato que costumamos

chamar de consciência. Afinal, a consciência é basicamente a interiorização (ou melhor, a presença interiorizada) dos comandos e proibições de ordem moral vindos do exterior. Tudo teve início quando, em certo ponto do processo de socialização, um outro significativo disse "faça isso" ou "não faça aquilo". À medida que a socialização foi levada avante, a criança passou a identificar-se com esses postulados morais. Ao identificar-se com eles, realizou sua interiorização. Em certa oportunidade, a criança disse a si mesma "faça isto" ou "não faça aquilo" — provavelmente quase no mesmo tom em que a mãe ou outra pessoa lhe dissera estas palavras pela primeira vez. Com isso tais postulados foram absorvidos por sua mente. As vozes transformaram-se em vozes interiores. Finalmente, passaram à própria consciência que lhe falava.

Talvez este fenômeno possa ser encarado de várias maneiras. A interiorização pode ser vista sob o ângulo que mais atrás designamos pela expressão "visão policialesca", e esse ângulo não deixará de ser correto. Conforme evidencia o exemplo da consciência, a interiorização relaciona-se com o controle da conduta individual. Através dela o controle pode tornar-se contínuo e econômico. Seria extremamente dispendioso para a sociedade, e provavelmente até mesmo impossível, se o indivíduo tivesse que ser rodeado constantemente por outros que lhe dissessem "faça isto" ou "não faça aquilo". Depois que essas injunções se interiorizaram na consciência do indivíduo, só ocasionalmente haverá necessidade de reforços vindos de fora. Na sua maioria, os indivíduos se controlam a si mesmos na maior parte das vezes. Acontece que esta é apenas uma das maneiras de encarar o fenômeno. A interiorização não só controla o indivíduo, mas abre-lhe as portas do mundo. Não só permite que o mesmo participe do mundo social externo, mas capacita-o para uma vida interior mais rica. *É só por meio da interiorização das vozes dos outros que podemos falar a nós mesmos. Se ninguém nos tivesse dirigido uma mensagem significativa vinda de fora, em nosso interior também reinaria o silêncio. É só através dos outros que podemos descobrir-nos a nós mesmos.* Ou, em termos mais precisos, é só através dos outros significativos que podemos desenvolver um relacionamento significativo com nossa própria pessoa. É esta uma das razões por que é tão importante que tenhamos um certo cuidado na escolha dos pais.

"É apenas uma criança" — Crescimento biológico e etapas biográficas

É claro que existe certo paralelismo entre os processos biológicos do crescimento e a socialização. Quando menos, o crescimento do organismo impõe certos limites à socialização. Seria um contra-senso, por exemplo, uma sociedade querer ensinar a linguagem a uma criança de um mês ou a matemática a outra criança de dois anos de idade. Incidiríamos, porém, em grave engano se acreditássemos que as etapas biográficas da vida, definidas pela sociedade, são baseadas diretamente nas etapas do crescimento biológico. Isso se aplica a todas as etapas da biografia do nascimento à morte, inclusive à infância. Existem várias maneiras de estruturar a infância, não apenas segundo sua duração, mas também pelas características. Não há dúvida de que o biólogo pode definir a infância com base no grau de desenvolvimento do organismo; e o psicólogo pode formular uma definição correlacionada com a do biólogo, baseada no desenvolvimento da mente. Dentro desse limites biológicos e psicológicos, porém, o sociólogo há de insistir em que a infância depende de construção social. Em outras palavras, a sociedade dispõe dum campo bastante amplo ao decidir o que será a infância.

A infância, conforme é entendida e conhecida hoje, constitui uma criação do mundo moderno, especialmente da burguesia.(7) Foi só em época bem recente da história do Ocidente que a infância passou a ser considerada uma idade especial e altamente protegida. A estrutura moderna da infância encontra sua expressão não só em inúmeras crenças e valores ligados à criança (como, por exemplo, na idéia de que a criança é de certa forma uma criatura “inocente”), mas também na nossa legislação. Assim, hoje em dia prevalece nas sociedades modernas a opinião quase universal de que as crianças não devem ficar sujeitas aos preceitos gerais da lei penal. Não faz muito tempo que as crianças eram consideradas apenas adultos em miniatura. Isso se exprime de forma patente na maneira de vesti-las. Conforme se depreende das pinturas da época, ainda no século XVIII, as crianças andavam com seus pais em trajes idênticos aos deles — exceto, naturalmente, quanto ao tamanho. Quando a infância passou a ser concebida e organizada como uma fase muito especial da vida, distinta da idade adulta, as crianças passaram a usar trajes especiais.

Um ponto que deve ser considerado é a crença na “inocência” da criança, hoje prevalente, isto é, a crença de que a criança deve ser protegida contra certos aspectos da vida. A título de comparação, podemos examinar o relato fascinante encontrado no diário mantido pelo médico da corte durante a infância de Luís XIII da França, no início do século XVII.(8) Sua aia já brincava com o pênis da criança quando esta tinha menos de um ano. Todo mundo achava isso muito engraçado. Não demorou que o príncipezinho fizesse questão de exibir constantemente seu pênis, em meio ao regozijo geral. Além disso, pedia a todo mundo que beijasse essa parte de seu corpo. Essa atenção irreverente pelos órgãos genitais da criança durou alguns anos, envolvendo não apenas criadas frívolas, mas até mesmo sua mãe, a rainha. Com quatro anos de idade uma dama da corte levou o príncipe à cama da mãe e lhe disse: “Monsieur, é aqui que o senhor foi fabricado”. Só aos sete anos, aproximadamente, surgiu em sua mente a idéia de que deveria mostrar certa discrição em relação a essa parte do corpo. Ainda cabe mencionar que Luís XIII casou com a idade de quatorze anos quando, segundo certa pessoa comenta ironicamente, não tinha mais nada a aprender.

Os diferentes mundos da infância

Um exemplo clássico dos diferentes mundos da infância, que quase todos conhecem, é o contraste que Atenas e Esparta nos oferecem neste ponto.(9) Os atenienses estavam empenhados em que seus jovens, ao crescerem, se transformassem em indivíduos bem formados, habilitados tanto para a poesia e a Filosofia como para a arte da guerra. E a educação de Atenas refletia esse ideal. O mundo da criança ateniense (ao menos do sexo masculino) era um mundo de competição ininterrupta, tanto no terreno físico como no mental e estético. Num contraste flagrante a esse quadro, a educação espartana insistia apenas no desenvolvimento da disciplina, da obediência e da bravura física — vale dizer, das virtudes do soldado. Em comparação com os métodos atenienses, a maneira pela qual os espar-

(7) Philippe Ariès, *Centuries of Childhood*, Knopf, Nova Iorque, 1962.

(8) *Ibid.*, pp. 100 e segs.

(9) Ver, por exemplo, H. I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*, Mentor Books, Nova Iorque, 1956.

tanos criavam suas crianças era excessivamente rude, talvez mesmo declaradamente brutal. O costume de fazer as crianças passarem fome a fim de levá-las a roubarem sua comida era apenas uma das muitas formas pelas quais se exprimia essa concepção da infância. Evidentemente seria muito mais agradável ser um menino em Atenas que em Esparta. Mas não é este o ponto mais importante sob o ângulo sociológico. O que realmente importa é que a socialização espartana produzia indivíduos muito diferentes dos que resultavam da socialização realizada em Atenas. A sociedade espartana, que exaltava o aspecto militar da vida acima de qualquer outro, precisava de indivíduos desse tipo, e face a esse objetivo o sistema espartano de educar as crianças era perfeitamente sensato.

O tipo de infância criado no Ocidente moderno se vem disseminando rapidamente por todo o mundo. O fenômeno resultou de várias causas. Uma delas é o declínio dramático da mortalidade infantil e das doenças da infância, que constitui uma das conseqüências verdadeiramente revolucionárias da Medicina moderna. Em virtude desse fator, a infância passou a ser uma fase mais segura e feliz do que jamais foi, e esse fato estimulou a propagação das concepções ocidentais sobre essa fase da vida, segundo as quais a mesma é mais preciosa e digna de proteção que as outras. Em comparação com os períodos anteriores da história do Ocidente e de todas as outras partes do mundo, a socialização de hoje assume qualidades sem precedentes de delicadeza e interesse por todas as necessidades da criança. É bastante provável que a propagação do conceito de socialização e a estruturação da infância que a acompanha estejam produzindo influência poderosa na sociedade, até mesmo no terreno político.

O encontro conosco mesmos: o eu e o me

Até aqui enfatizamos a maneira pela qual a socialização introduz a criança num mundo social específico. Um aspecto que assume igual importância é a maneira pela qual a socialização apresenta a criança a si mesma. Da mesma forma que a sociedade constitui um mundo no qual a criança pode ser iniciada, ela também produz vários tipos de individualidade. A criança é socializada não só para um mundo específico, mas também para determinada individualidade. Mead explicou através dos conceitos do *eu* e do *me* os fatos que se desenrolam na consciência da criança no curso desse processo.(10) Já mencionamos uma conseqüência interessante do processo de socialização: a criança adquire a capacidade de falar a si mesma. O *eu* e o *me* são precisamente os parceiros desse tipo de conversação. O *eu* representa a consciência espontânea ininterrupta da individualidade que todos temos. Já o *me* representa a parte da individualidade que foi configurada ou moldada pela sociedade.

Essas duas facetas da individualidade podem conversar uma com a outra. Um menino que esteja sendo criado na sociedade americana, por exemplo, aprende certas coisas que, segundo se supõe, ficam bem a um menino, como a coragem diante da dor. Suponhamos que o menino machuque o joelho e que este comece a sangrar. O *eu* registra a dor e, ao que imaginamos, quer irromper em prantos. O *me*, de outro lado, aprendeu que um bom menino deve ser corajoso. É o *me* que faz o menino morder o lábio e suportar a dor. Ou então, suponhamos que o menino já esteja mais velho, e tenha uma professora muito simpática na escola que

(10) Estes conceitos também são de Mead.

freqüente. O *eu* registra a atração sentida pelo menino e não quer outra coisa senão agarrar a professora e fazer amor com ela. Mas o *me* assimilou a norma social segundo a qual simplesmente não se faz uma coisa dessas. Não é difícil imaginar uma conversação interior mantida entre as duas faces da individualidade. Uma delas dirá: "Ande, agarre-a", enquanto a outra advertirá: "Pare, isso não está certo". Vê-se que num ponto muito importante a socialização configura a individualidade. Não pode configurá-la em toda a extensão. Sempre restará algo de espontâneo e incontrolável, que vez por outra irrompe de forma imprevisível. E é essa parte espontânea da individualidade que se *coloca diante* da parte socializada.

Assimilando uma identidade: atribuição ou aquisição

A parte socializada da individualidade costuma ser designada como a *identidade*.(11) Qualquer sociedade pode ser vista como um repertório de identidades: a do menino, da menina, do pai, da mãe, do policial, do professor, do ladrão, do arcebispo, do general, etc. Através duma espécie de loteria essas identidades são atribuídas aos diversos indivíduos. Algumas delas já são atribuídas com o nascimento, como a de menino ou menina. Outras vezes a identidade é atribuída ao indivíduo numa fase posterior da vida, como a de menino esperto ou menina bonita (ou, ao contrário, de menino estúpido ou menina feia). Outras identidades são guardadas como que para aquisição, a fim de que os indivíduos possam obtê-las através dum esforço espontâneo como, por exemplo, a de policial ou arcebispo. Mas, quer a identidade seja atribuída ao indivíduo, quer seja adquirida por ele, ela sempre é assimilada através dum processo de interação com outros. São outros que o identificam de certa maneira. Só depois que uma identidade é confirmada pelos outros, é que pode tornar-se real para o indivíduo ao qual pertence. Em outras palavras, a identidade resulta do intercurso da identificação com a auto-identificação. Isto aplica-se até mesmo às identidades deliberadamente constituídas pelo próprio indivíduo.

Por exemplo, em nossa sociedade existem indivíduos identificados como homens que prefeririam ser mulheres. Podem fazer várias coisas, que vão até a cirurgia destinada a reconstituí-los de acordo com a nova identidade. O objetivo principal a ser atingido, porém, consiste em fazer com que ao menos alguns outros aceitem a nova identidade, ou seja, que os identifiquem nesses termos. É impossível ao indivíduo ser alguém ou alguma coisa por muito tempo, exclusivamente por sua conta. Outros têm de nos dizer quem somos, outros têm de confirmar nossa identidade. É bem verdade que existem casos em que certos indivíduos mantêm uma identidade que ninguém mais neste mundo considera real. Esses indivíduos costumam ser chamados de psicopatas. São personalidades marginais que despertam grande interesse, mas sua análise é estranha ao presente trabalho.

(11) Não há certeza absoluta sobre quem usou pela primeira vez o conceito de identidade no sentido em que aqui o empregamos. A popularidade que o mesmo alcançou nos últimos anos é devida em grande parte ao trabalho de Erik Erikson, que pode ser considerado um psicanalista com inclinações sociológicas. Ver a obra deste estudioso intitulada *Childhood and Society*, Norton, Nova Iorque, 1950.

Sociedades diferentes, identidades diferentes: a socialização americana e a socialização soviética

Uma vez examinadas as relações entre a socialização e a identidade, logo perceberemos porque grupos ou sociedades inteiras podem ser caracterizados de acordo com identidades específicas. Os americanos, por exemplo, podem ser reconhecidos não apenas por determinados padrões de conduta, mas também com base em certas características que muitos deles têm em comum, — ou seja, segundo uma identidade especificamente americana. Numerosos estudos revelaram que certos valores básicos da sociedade americana, como a independência, as realizações individuais e a seriedade com que é encarada a carreira do indivíduo são incluídos no processo de socialização desde o início, especialmente quando se trata dum menino.(12) Até mesmo os jogos das crianças americanas revelam esses valores, o que se depreende, por exemplo da ênfase que põem na competição individual. Há severos castigos para quem não consegue viver segundo esses valores e identificar o que pretendem. Esses castigos vão desde as graçolas das outras crianças até o fracasso no mundo ocupacional.

Já a sociedade soviética enfatiza a disciplina, a lealdade e a cooperação com outros, em prol das realizações coletivas. São estes os valores enfatizados nos métodos soviéticos de criação e educação. Evidentemente o objetivo consiste em produzir uma identidade adequada ao ideal soviético da sociedade socialista. A criança soviética cresce numa situação em que está submetida a um controle muito mais rígido que o exercido nos Estados Unidos. De outro lado, porém, está mais protegida contra as exigências desconcertantes da tomada de decisões. Em virtude disso a criança soviética, segundo observações realizadas por vários pesquisadores americanos, costuma apresentar uma serenidade muito maior que a criança americana da mesma idade.(13) Podemos deixar de lado a pergunta sobre se é correta a afirmativa soviética segundo a qual essa sociedade produziu "o novo homem socialista". Certo é que, bem ou mal, a sociedade soviética montou processos de socialização conducentes ao tipo específico de identidade que se harmoniza com os ideais e as necessidades dessa sociedade.

Socialização secundária: o ingresso em novos mundos

Ao falarmos sobre a educação, já deixamos implícito que a socialização não chega ao fim no momento em que a criança se torna um participante integral da sociedade. Na verdade, poderíamos dizer que a socialização nunca chega ao fim. O que acontece numa biografia normal é apenas que a intensidade e o alcance da socialização diminuem depois da primeira fase da infância. Os sociólogos estabelecem distinção entre a *socialização primária* e a *socialização secundária*. A socialização primária é o processo por meio do qual a criança se transforma num membro participante da sociedade. A socialização secundária compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico. Qualquer treinamento profissional, por exemplo, constitui um

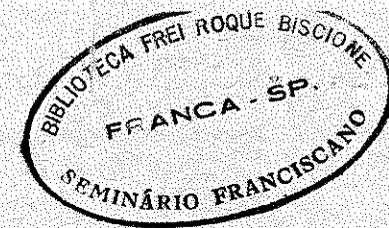
(12) Existe um estudo sobre a vida duma comunidade de subúrbio residencial canadense, com ênfase especial sobre a família e os padrões aplicados às crianças. Trata-se da obra de J. R. Seeley, R. A. Sim e E. W. Loosley, intitulada *Crestwood Heights*, Basic Books, Nova Iorque, 1956, pp. 118 e segs.

(13) David e Vera Mace, *The Soviet Family*, Dolphim Books, Garden City, Nova Iorque, 1960, pp. 264 e segs.

processo de socialização secundária. Em certos casos esses processos são relativamente superficiais. Assim, por exemplo, nenhuma modificação profunda na identidade do indivíduo se torna necessária para habilitá-lo a exercer a profissão de contador. No entanto, isso não ocorre se o indivíduo for treinado para tornar-se um sacerdote ou um revolucionário profissional. Existem exemplos de socialização desse tipo que se parecem com a socialização realizada na primeira infância. A socialização secundária também se acha presente em experiências das mais variadas, como a de melhorar a posição social, mudar de residência, adaptar-se a uma doença crônica ou ser aceito num novo círculo de amigos.

Relacionamento com os indivíduos e com o universo social

Todos os processos de socialização se realizam numa interação face a face com outras pessoas. Em outras palavras, a socialização sempre envolve modificações no microcosmo do indivíduo. Ao mesmo tempo, a maior parte dos processos de socialização, tanto primária como secundária, liga o indivíduo às estruturas complexas do macrocosmo. As atitudes que o indivíduo aprende através da socialização geralmente se relacionam com sistemas amplos de significados e valores que se estendem muito além de sua situação imediata. Os hábitos de ordem e limpeza, por exemplo, não são apenas idéias excêntricas de determinado par de pais, mas constituem valores muito importantes num amplo mundo da classe média. Da mesma forma, os papéis aprendidos no curso da socialização relacionam-se com vastas instituições, que talvez não sejam imediatamente visíveis no microcosmo do indivíduo. A aprendizagem do papel de menino corajoso não só acarreta a aprovação dos pais e companheiros de folgado, mas assume certa importância para o indivíduo enquanto este abre caminho num mundo bem mais amplo de instituições, que inclui desde o campo de futebol do colégio até as organizações militares. A socialização liga o microcosmo ao macrocosmo. De início, habilita o indivíduo a ligar-se a determinados outros indivíduos; após isso, torna-o capaz de estabelecer contacto com um universo social inteiro. Para o bem ou para o mal, a própria condição humana traz consigo esse tipo de relacionamento numa base vitalícia.



Os limites do conceito de estrutura*

Claude Lévi-Strauss

Em outras publicações discorri suficientemente sobre a natureza e o papel da noção de estrutura em Etnologia. Parece mais oportuno considerar aqui algumas críticas, recentemente suscitadas pelo emprego desta noção, e a propósito das quais podemos nos perguntar se não são os sinais anunciadores de uma crise que seria bastante normal depois da acentuadíssima ênfase, nos últimos vinte anos, dada ao conceito de estrutura, usado, com freqüência, nas acepções mais diversas e, também, às vezes, contraditórias.

O sinal precursor desta crise encontra-se, talvez, num artigo de Murdock,⁽¹⁾ bastante surpreendente se lembrarmos que, alguns anos antes, o autor fez do estruturalismo uma religião. É verdade que o estruturalismo "a um tanto por cento" de Murdock era mais aparente que real, e que uma ruptura ruidosamente anunciada, apenas seis anos depois da publicação de *Social Structure*, vem confirmar muito bem as dúvidas que pudemos alimentar, desde aquele momento, sobre a conveniência do título dado a esta célebre obra.

Seja como for, não lemos sem inquietude, no artigo de 1955, que o trabalho taxinômico, em Antropologia, pode ser considerado como terminado, como o demonstra o fato de que os distintos tipos de organizações familiares e de parentesco, de modos de residência, de terminologia e de atitudes, se combinam entre si para dar "uma classificação sistemática, comparável às de Lineu e de Mendeleieff".

Ou melhor, parecia que tal fórmula definia uma meta a ser alcançada e que exigiria, de nossa parte, esforço prolongado. Os estudos minuciosos de Rodney Needham, que desde há muitos anos vem examinando, uma por uma, as sociedades caracterizadas por uma regra de matrimônio obrigatório, têm, entre outros méritos, o de provar empiricamente que, neste vasto campo das regras de casamento, quase não fizemos mais que um trabalho de esboço: como a golpes de machado os problemas foram desbastados, e as principais linhas de demarcação sumariamente traçadas. Mas, do ponto de vista de uma classificação lineana, tudo está ainda por fazer, pois cada sistema concreto, histórica e geograficamente si-

(*) Claude Lévi-Strauss, "Os limites do conceito de estrutura em Etnologia", in Roger Bastid (org.), *Usos e sentidos do termo "estrutura"*, Editora Herder — Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1971, pp. 33-9. Tradução de Maria Heloiza Schabs Cappellato. Reproduzido com autorização da Editora Pedagógica Universitária Ltda.

(1) G. P. Murdock, "Changing Emphasis in Social Structure", *Southwestern Journal of Anthropology*, vol. 11, nº 4, 1955.

homem é expressa através da dissimilaridade de seus pontos de vista determinantes para a interpretação do mundo capitalista burguês moderno — para Weber a “racionalidade”, para Marx a “auto-alienação”.

