

Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais

Key concepts on
Sociology of Childhood.
Global Perspectives

Catarina Tomás | Gabriela Trevisan | Maria João Leote de Carvalho | Natália Fernandes (eds.)





Investigação
Ciências Sociais

UMinho Editora

EDITORAS / EDITORS

Catarina Tomás

Gabriela Trevisan

Maria João Leote de Carvalho

Natália Fernandes

REVISÃO TEXTOS EM INGLÊS / PROOFREADING OF TEXTS IN ENGLISH

Fran Seftel

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projecto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. / This work is financed by national funds through FCT - Foundation for Science and Technology, I.P., within the scope of the project «UIDB/04647/2020» of CICS.NOVA – Interdisciplinary Centre of Social Sciences of Universidade Nova de Lisboa.

FOTO CAPA / COVER IMAGE Catarina Trevisan Vieira e Silva

DESIGN / DESIGN Tiago Rodrigues

PAGINAÇÃO / LAYOUT Carlos Sousa | Bookpaper

REVISÃO FINAL / FINAL REVISION Catarina Tomás, Gabriela Trevisan, Natália Fernandes

EDIÇÃO / PUBLISHER UMinho Editora

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2021

eISBN 978-989-8974-45-7

DOI <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>

Livro com revisão científica externa de pares. / This book was subject to scientific peer review.

Os textos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos/as respetivos/as autores/as. / The texts presented are the sole responsibility of the respective authors.

Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais

Key concepts
on Sociology
of Childhood.
Global Perspectives

Agradecimentos

Este livro não teria sido possível sem o apoio e colaboração dos/as autores/as que aceitaram o nosso desafio de contribuir com a sua investigação e expertise para tornar visível temas que marcam os mundos sociais da infância.

Agradecemos a Fran Steftel, que conduziu a revisão do manuscrito na sua versão em língua inglesa, e ao CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, que apoiou este trabalho de revisão.

Maria João Leote de Carvalho agradece o apoio da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio à sua investigação através de Bolsa de Pós-Doutoramento (Ref.^a SFRH/BPD/116119/2016).

O nosso reconhecimento à UMinho Editora pelo apoio ao processo de edição desta publicação, particularmente a Carla Marques.

Uma palavra especial de agradecimento às investigadoras que realizaram a revisão científica deste livro pelos seus valiosos comentários e incentivo.

Acknowledgements

This book would not have been possible without the support and collaboration of the authors who accepted our challenge to make issues on the social worlds of childhood visible through their research and expertise contributions.

We are grateful to Fran Seftel, who conducted the proofreading of the manuscript in its English version, and to CICS.NOVA – Interdisciplinary Centre of Social Sciences, NOVA School of Social Sciences and Humanities from the University NOVA of Lisboa, for the support in funding this review.

Maria João Leote de Carvalho would also like to thank the FCT – Foundation for Science and Technology for financing her research through a Post-Doctoral Grant (Ref.^a SFRH/BPD/116119/2016).

We would like to thank UMinho Editora for the support provided in the making of this book, particularly to Carla Marques.

We are grateful for the valuable contribution of the external reviewers whose comments enriched the work.

<i>Agradecimentos / Acknowledgements</i>	5
<i>Nota Introdutória / Introductory note</i>	11
<i>Ação Social / Social Action</i> , Daniel Stoecklin	21
<i>Agência das Crianças / Children's Agency</i> , David Oswell	29
<i>Atividades Organizadas de Lazer / Children's Organised Leisure Activities</i> , Utsa Mukherjee	37
<i>Ativistas (Crianças) / Activist (Children)</i> , Vicky Johnson	43
<i>A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor</i> , Ioannis Pechtelidis	51
<i>Bebés / Babies</i> , Ângela Coutinho	59
<i>Bem-Estar Infantil / Childhood Well-Being</i> , Lucia del Moral-Espín	67
<i>Brincar / Play</i> , Manuela Ferreira	75
<i>Cidadania Infantil / Childhood Citizenship</i> , Tom Cockburn	83
<i>Consumo de Substâncias / Drug Use</i> , Cláudia Urbano	91
<i>Consumos e Usos dos Media (Infância) / Media Consumptions and Uses (Childhood)</i> , Bula Bhadra	97
<i>Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança / The United Nations Convention on the Rights of the Child</i> , Matías Cordero Arce	105
<i>Cosmopolitismo Infantil / Childhood's Cosmopolitanism</i> , Catarina Tomás	113
<i>Criança / Child</i> , Hanne Warming	119
<i>Crianças com Deficiência / Children with Disabilities</i> , Cornelia Schneider	127
<i>Crianças "de Rua" / Street Children</i> , Rita Marchi	133
<i>Criança-Soldado / Child Soldiers</i> , Utsa Mukherjee	141
<i>Crianças em Conflito com a Lei / Children in Conflict with the Law</i> , Chandni Basu	149
<i>Crianças Migrantes / Migrant Children</i> , Elisa Brey	155
<i>Crianças que Cuidam de Crianças / Children who Take Care of Children</i> , Elena Colonna	163

<i>Criança Transgênero / The Transgender Child</i> , Elizabeth Rahilly	171
<i>Culturas Infantis / Children's Cultures</i> , Manuel Sarmiento	179
<i>Delinquência / Delinquency</i> , Maria João Leote de Carvalho	187
<i>Desigualdades / Inequalities</i> , Maria João Leote de Carvalho, Vera Duarte, Sílvia Gomes	195
<i>Direitos / Rights</i> , Priscilla Alderson	203
<i>Educação de Infância / Early Childhood Education</i> , Maria Letícia Nascimento	211
<i>Espaços para Crianças / Children's Spaces</i> , Eunice Castro Seixas	219
<i>Ética na Pesquisa com Crianças / Ethics on Research with Children</i> , Natália Fernandes	227
<i>Etnicidade / Ethnicity</i> , Spyros Spyrou	235
<i>Etnografia com Crianças / Ethnography with Children</i> , Julie Delalande	241
<i>Família / Family</i> , Ana Nunes de Almeida	249
<i>Gênero / Gender</i> , Vera Duarte	259
<i>Geração / Generation</i> , Florbela Samagaio	269
<i>Grupos de Pares / Peer Groups</i> , Caterina Satta	277
<i>Idades / Ages</i> , Iván Pascual	285
<i>Infância como Conceito / Childhood as a Concept</i> , Nigel Patrick Thomas	291
<i>Investigação Participativa com Crianças / Participatory Research with Children</i> , Vicky Johnson	297
<i>Intervenção Comunitária com Crianças / Community Intervention with Children</i> , Gabriela Trevisan	307
<i>Jovem / Youth</i> , José Machado Pais	313
<i>Justiça Juvenil / Juvenile Justice</i> , Chandni Basu	321
<i>Ludicidade / Playfulness</i> , Nídio da Silva	329

<i>Menores Estrangeiros não Acompanhados / Unaccompanied Minors</i> , Reena Mary George	337
<i>Metodologias Visuais na Investigação com Crianças / Visual Methodologies in Research with Children</i> , Jasmien Bougrine, Marijke Van Buggenhout	345
<i>Movimentos Sociais de Crianças / Children's Social Movements</i> , Marta Martínez Muñoz	353
<i>Multiculturalismo / Multiculturalism</i> , Ilknur Oner	361
<i>Ofício de Aluno / Pupilhood</i> , Ana Cristina Palos	369
<i>Ofício de Criança / Childhood as an Occupation</i> , Regine Sirota	377
<i>Participação / Participation</i> , Cath Larkins	385
<i>Piores Formas de Trabalho Infantil / Worst Forms of Child Labor</i> , Isabel Jijón	393
<i>Pobreza Infantil / Child Poverty</i> , Fernando Diogo	399
<i>Políticas de Infância / Childhood Policies</i> , Lourdes Gaitán	407
<i>Protagonismo Infantil / Children's Protagonism</i> , Manfred Liebel	415
<i>Proteção da Infância / Childhood Protection</i> , Maria João Leote de Carvalho, Natália Fernandes	423
<i>Riscos e Bem-Estar Digital / Risks and Digital Well-Being</i> , Cristina Ponte	431
<i>Sociologia da Infância / Sociology of Childhood</i> , Alan Prout	437
<i>Socialização / Socialization</i> , Pascale Garnier	445
<i>Trabalho Infantil / Child Labor</i> , Isabel Jijón	453
<i>Voz das Crianças / Children's Voices</i> , Amy Hanna, Laura Lundy	463

Nota Introdutória

A ideia contemporânea de infância deve ser trabalhada num quadro de re-flexividade que a reporta, enquanto categoria social, à confluência das mudanças que ocorrem em todos os campos da vida social. No foco da análise, a criança, as crianças, os seus contextos de vida, a mudança social.

No sentido de fornecer as bases teóricas ao novo paradigma sobre a infância, emergente em forte associação com a aprovação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989), observou-se o esforço para que a centralidade da análise sejam as crianças. Neste sentido, e como defenderam Prout e James na década de 1990, a explicitação deste novo paradigma não implicou apenas um conjunto de valores, crenças e técnicas partilhados por uma comunidade científica, mas também, e sobretudo, a rutura com conhecimentos formulados anteriormente acerca da infância e das crianças. A par de uma contextualização teórica distinta e própria da área, a preocupação centrou-se ainda na conceção e adaptação de metodologias de investigação que pudessem, de modo rigoroso, captar os pontos de vista das crianças e envolvê-las nos processos de construção de conhecimento acerca de si mesmas. A crescente visibilidade da infância enquanto categoria social reflete os passos de uma evolução entendida à semelhança de um percurso de vida individual, como se de fases em permanente descoberta se tratasse, revelando-se as múltiplas condições do que se entende por ser criança em contextos histórica e socialmente definidos. O acesso aos mundos sociais da infância é complexo e exige a disponibilidade de quadros teóricos que permitam a sua interpretação.

Este livro pretende ocupar um espaço ainda em aberto na área científica da Sociologia da Infância, a partir da mobilização de um vasto conjunto de autores/as, nacional e internacionalmente reconhecidos/as, para uma análise crítica renovada em torno de questões, temáticas e desafios que se colocam hoje nos estudos e na investigação em torno da infância e da(s) criança(s), a partir da Sociologia da Infância e dos seus diálogos com outras áreas.

O objetivo foi o de reunir, num único volume, um conjunto significativo de reflexões científicas sobre conceitos centrais da investigação contemporânea da Sociologia da Infância, que obviamente não se esgotam nesta obra.

Procura traçar-se um quadro atualizado, e tão completo quanto possível, sobre os mais importantes debates em curso do ponto de vista epistemológico, teórico, concetual, ético e metodológico, dando-se visibilidade à diversidade da produção de conhecimento científico nesta área.

A questão central que se releva da transformação da análise sociológica num percurso de crescente visibilidade e autonomização da infância, como esfera de saberes autónomos, tem que ver com o estabelecimento de novos quadros de direitos sociais das crianças, cuja consagração e aplicação constitui uma das linhas fundadoras dos textos apresentados neste livro. Nesta ordem de ideias, as sucessivas (re)construções sobre a infância e a(s) criança(s) que ancoram esta publicação remetem para uma pluralidade de formas de conhecimento da realidade social, acesso privilegiado à problematização das dinâmicas e mudanças sociais num mundo em permanente e acelerada transformação.

Iniciado em 2019, na sequência do trabalho das editoras no âmbito da nova secção temática da Associação Portuguesa de Sociologia (APS), cujo lançamento foi iniciado apenas um ano antes, este é um projeto ambicioso que espera contribuir para a consolidação da Sociologia da Infância como área específica e autónoma, sem que, no entanto, perca a relação com a Sociologia.

A área tem sido bem-sucedida, nacional e internacionalmente, na definição de novos quadros teóricos sobre a infância e as crianças, na condução de pesquisas empíricas inovadoras e multifacetadas, influenciando diferentes abordagens em profissões e esferas de atuação diversas, bem como a construção de políticas públicas e processos de intervenção social, cultural e educativa.

Sinais claros deste avanço dizem respeito à criação e proliferação de diferentes centros de investigação por todos os continentes, dedicados ao estudo da infância e da(s) criança(s) e à abertura de cursos de pós-graduação, mestrados e doutoramentos na área, à criação de um *Research Committee on Sociology of Childhood* na *International Sociological Association* (ISA) e de um *Comité de Recherche en Sociologie de l'Enfance*, na *Association Internationale des Sociologues de Langue Française* (AISLF), além de uma *Research Network* na *European Sociological Association* (ESA), uma secção na *American Sociological Association* (ASA), entre outros, com organização de encontros e colóquios regulares sobre essa temática; à criação de revistas da especialidade e de redes, projetos e parcerias comuns com diferentes centros de investigação. Em Portugal, a disciplina afirma-se através da criação, no

Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho e do primeiro *Mestrado em Sociologia da Infância*, sob responsabilidade de Manuel Sarmiento e da sua equipa de investigação, em particular, Natália Fernandes e Catarina Tomás, e de uma especialidade no Doutoramento em Estudos da Criança em Infância, Sociedade e Bem-estar, tendo sido alterada em 2014 pela Especialidade de Sociologia da Infância. Para lá destes, diferentes autores/as proponentes ou participantes neste livro, publicaram obras de referência no panorama nacional. As editoras deste livro fazem parte do grupo que criou a secção temática de Sociologia da Infância da Associação Portuguesa de Sociologia¹, em 2019, o que constitui um momento de reforço, no país, desta área.

Este livro assume um alcance internacional pela mobilização de uma equipa de 55 investigadores/as, de diferentes instituições de ensino superior e centros de investigação nacionais e internacionais, responsáveis pelos 58 textos originais, cada um centrado na abordagem crítica a um conceito ou questão específica relevante para a compreensão dos mundos sociais e culturais da infância na contemporaneidade.

Escrita em português e inglês, esta publicação assume uma diversidade epistemológica, teórica e metodológica num plano transnacional, com base num esforço de identificação e mapeamento de conceitos-chave do campo sociológico a que investigadores/as da área, em escalas distintas, deram corpo. Trata-se, também, de estabelecer, de forma inovadora, as primeiras pontes entre o Norte e o Sul Global, no que à Sociologia da Infância diz respeito.

Radica esta opção na imperiosa necessidade sentida pelas editoras desta obra de confrontar visões e conhecimento sobre a infância e a(s) criança(s) num mundo globalizado e em permanente mutação, em que é o próprio lugar da infância e o da(s) criança(s) que está colocado em risco. Procura, por outro lado, promover-se a divulgação e o debate científico integrando contributos significativos de autores/as que, no seu quotidiano, normalmente não comunicam em língua inglesa – que, por este facto, muitas vezes, ficam comprometidos, invisíveis. Acredita-se que o benefício deste entrecruzamento entre conhecimento científico produzido nos mais diversos pontos do planeta resulta num claro benefício para os/as leitores/as.

¹ Para saber mais sobre a Secção Temática Sociologia da Infância da APS, coordenada por Catarina Tomás e Gabriela Trevisan, ver: <https://aps.pt/pt/seccao-tematica-sociologia-da-infancia/>

Sendo a primeira obra a reunir esta diversidade de perspetiva e escalas, o livro é composto por 58 textos, organizados por ordem alfabética seguindo o título original em língua portuguesa a que se associa a correspondente designação em língua inglesa, conforme indicado no sumário. Cada texto identifica o/a autor/a, afiliação, e é apresentada primeiro a versão em língua portuguesa, seguindo-se o texto em língua inglesa e, no final, a indicação das referências bibliográficas.

Termina-se esta nota introdutória expressando um especial agradecimento a todos os/as autores/as que, desde o lançamento da ideia se mostraram (entusiasticamente) disponíveis a participar na construção deste livro, tornando, assim, possível a sua edição.

Braga – Guimarães – Lisboa, maio de 2021

Introductory note

The contemporary idea of childhood must be placed within a framework of reflexivity that describes it as a social category, at the intersection of the changes that occur in all fields of social life. The focus of the analysis is the child, children, their life contexts, social change.

In an attempt to provide the theoretical basis for the new paradigm on childhood, emerging in close association with the approval of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), an effort was made to ensure that children are central to the analysis.

In this sense, and as advocated by Prout and James in the 1990s, the explanation of this new paradigm did not only imply a set of values, beliefs and techniques shared by a scientific community, but also, and above all, the rupture with previously formulated knowledge about childhood and children. In addition to a theoretical context that is distinct and specific to the area, the concern was also focused on the design and adaptation of research methodologies that could, in a rigorous way, capture the points of view of children and involve them in the processes of knowledge construction about themselves.

The growing visibility of childhood as a social category reflects the steps of an evolution that can be compared to an individual life path, with phases of continuous discovery, revealing the multiple conditions underlying what is meant by being a child in historically and socially defined contexts. Access to the social worlds of childhood is complex and requires the availability of theoretical frameworks that facilitate its interpretation.

This book intends to fill a space that is still open in the scientific area of Sociology of Childhood, through the mobilization of a vast group of authors, both nationally and internationally recognized, for renewed critical analysis around contemporary issues, themes and challenges in studies and research around childhood and the child, based on the Sociology of Childhood and its dialogues with other disciplinary areas.

The objective was to bring together, in a single volume, a significant set of scientific reflections on central concepts of contemporary research in the Sociology of Childhood, which are obviously not limited to this work. It seeks to paint an updated picture, as complete as possible, of the most important ongoing debates from an epistemological, theoretical, conceptual,

ethical and methodological point of view, bringing visibility to the diversity of scientific knowledge production in this area.

The central issue that emerges from the transformation of sociological analysis into an approach that underlines childhood's increasing visibility and autonomy, as a sphere of independent knowledge, is related to the establishment of new frameworks for children's social rights. The honouring and application of these rights are the basis of the texts presented in this book. In this sense, the successive (re)constructions of the concepts of childhood and the child that anchor this publication refer to multiple forms of knowledge of social reality, affording privileged access to the problematization of dynamics and social changes in a world in permanent and accelerated transformation.

Following the work of the Editors within the scope of the new thematic section of the Portuguese Association of Sociology (APS), which was launched just a year earlier, this ambitious project started in 2019, and hopes to contribute to the consolidation of the Sociology of Childhood as a specific and autonomous area, without compromising its relationship with Sociology.

The area has been successful, nationally and internationally, in defining new theoretical frameworks on childhood and children, and in conducting innovative and multifaceted empirical research, influencing different approaches in different professions and spheres of activity, as well as constructing public policies and processes of social, cultural and educational intervention.

Clear signs of this progress are related to the creation and proliferation of different research centers on all continents, dedicated to the study of childhood and the child and the opening of postgraduate courses, masters and doctorates in the area. Further, there has been the creation of a *Research Committee on Sociology of Childhood* at the International Sociological Association (ISA) and the *Comité de Recherche en Sociologie de l'Enfance* at the Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF), as well as a *Research Network* at the European Sociological Association (ESA), and a section in the *American Sociological Association* (ASA), among others, with regular meetings and colloquiums on this topic; the creation of specialized journals and networks, projects and common partnerships with different research centres have also been developed. In Portugal, the discipline is affirmed through the creation of the Institute of Child Studies (IEC) at the University of Minho and the first Master in Sociology of Childhood, under

the responsibility of Manuel Sarmiento and his research team, in particular, Natália Fernandes and Catarina Tomás, and a specialty in the PhD in Child Studies, in 2000, under the current name of *Childhood, Society and Culture*. In addition, different authors or participants in this book have published works of reference in the national panorama. The editors of this book are part of the group that created the thematic section of Sociology of Childhood in the Portuguese Association of Sociology², in 2019, representing an important recognition of this area, in Portugal.

This book has mobilized a team of 55 researchers, from different national and international higher education institutions and research centers, responsible for the 58 original texts, each focused on a critical approach to a specific concept or relevant issue for understanding the social and cultural worlds of childhood in contemporary times. Written in Portuguese and English, this publication assumes epistemological, theoretical and methodological diversity at a transnational level, based on an effort to identify and map key concepts in the sociological field that researchers in the area, to different extents, have undertaken. It is also a question of establishing, in an innovative way, the first bridges between the North and the Global South, as far as Sociology of Childhood is concerned.

This option is rooted in the urgent need felt by the editors of this work to confront visions and knowledge about childhood and the child in a globalized and ever-changing world, in which childhood and the child are placed in a position of risk. On the other hand, it seeks to promote dissemination and scientific debate by integrating significant contributions from authors who, in their daily lives, do not normally communicate in English and who, for this reason, are often undermined and invisible. It is believed that this intersection between scientific knowledge produced in the most diverse places on the planet results in a clear benefit for the readers.

As the first work to bring together this diversity of perspective and scales, the book is organized into 58 texts, in alphabetical order according to the original title in Portuguese to which the corresponding designation in English is associated, as indicated in the index. Each text identifies the author

² For more about the Thematic Section of Sociology of Childhood, coordinated by Catarina Tomás and Gabriela Trevisan, see <https://aps.pt/pt/secao-tematica-sociologia-da-infancia/>

and affiliation; the Portuguese version is presented first, followed by the text in English and, at the end, the bibliographic references.

This introductory note ends by expressing our deep gratitude and special thanks to all the authors who, since the launch of the idea, have been (enthusiastically) available to participate in the construction of this book, thus making it possible to publish it.

Braga – Guimarães – Lisboa, May 2021

Editoras / Editors

Catarina Tomás

Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH), Portugal. Socióloga. Doutorada em Estudos da criança, especialidade Sociologia da Infância pela Universidade do Minho. Os seus interesses de investigação centram-se nos direitos da criança, com especial incidência no campo da educação de infância, nas relações entre globalização, política e a infância, e infância e interseccionalidade.

Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA – Interdisciplinary Center of Social Sciences, NOVA School of Social Sciences and Humanities (NOVA FCSH), Portugal. Sociologist. PhD in Childhood Studies, speciality Sociology of Childhood. Her research interests are focused on children's rights, especially in childhood education, relations between globalization, politics and childhood, and childhood intersectionality.

Gabriela Trevisan

Laboratório Colaborativo ProChild CoLAB against Poverty and Social Exclusion, Portugal. É mestre em Sociologia da Infância e Doutorada em Estudos da criança, especialidade Sociologia da Infância pela Universidade do Minho. É atualmente investigadora no ProChild CoLAB, no eixo da participação social. Os seus interesses de investigação centram-se na cidadania e ação política das crianças, direitos das crianças, políticas públicas e pobreza infantil, e a relação criança-cidade.

ProChild CoLAB, Portugal. She holds a master degree in Sociology of Childhood and a PhD in Childhood Studies, speciality in Sociology of Childhood. She is currently a researcher at the ProChild CoLAB, in the social participation axe. Her research interests are focused on childhood citizenship and children's political action, children's rights, public policies and childhood poverty and the relation between children and the city.

Maria João Leote de Carvalho

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH), Portugal. Doutorada em Sociologia pela NOVA FCSH. Investigadora a realizar pós-doutoramento com o apoio da FCT (SFRH/BPD/116119/2016). Os seus interesses de investigação centram-se nas políticas públicas de proteção à infância e juventude, justiça com as crianças, direitos da criança, violência(s), exclusão social e usos de tecnologias digitais e online. Membro do Conselho Nacional da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens.

CICS.NOVA – Interdisciplinary Center of Social Sciences, NOVA School of Social Sciences and Humanities (NOVA FCSH), Portugal. PhD in Sociology from NOVA FCSH. Post-Doctoral Researcher with the support of FCT (SFRH / BPD / 116119/2016). Her research interests focus on public policies on the protection of children and youth, justice with children, children's rights, violence(s), social exclusion and uses of digital and online technologies. Member of the National Council of the National Commission for the Promotion of the Rights and Protection of Children and Youth.

Natália Fernandes

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Professora Associada. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança e do Laboratório Colaborativo ProChild – Contra a Pobreza e a Exclusão Social. Os seus atuais interesses de pesquisa estão relacionados com os direitos da criança, a articulação entre direitos participativos e de proteção; pesquisa participativa com crianças e ética em pesquisa com crianças. Membro fundador da Children's Rights European Academic Network (CREAN).

Associate Professor, at the Institute of Education, University of Minho. Researcher at the Research Center in Children's Studies and also at the ProChild Collaborative Laboratory – Against Poverty and Social Exclusion. Her current research interests are related with children's rights, the articulation between participatory and protection rights; participatory research with children and ethics in research with children. Founder member of the board of the Children's Rights European Academic Network (CREAN).

Ação Social / Social Action

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.1>

Daniel Stoecklin

Université de Genève, Switzerland

Ação Social

A ação social pode ser descrita como a ação de fazer algo de forma influenciada pela sociedade.

Uma ação é social na medida em que é dirigida por um self reflexivo que é capaz de sentir como os outros podem avaliar essa ação. Começemos com um exemplo simples do que pode ser considerado uma ação natural e social: respirar. Respirar é um processo natural e, principalmente, inconsciente. No entanto, pode tornar-se uma ação social quando é objeto da atenção de outros (por exemplo, um médico, um grupo de praticantes de ioga) ou quando é restringido por outros (durante uma reunião stressante, uma competição desportiva, etc.). Em tais situações, o ator está a fazer algo (respirar) num ambiente social onde as regras de interação humana e as lógicas de associação prevalecem. Então, o comportamento do ator segue inconscientemente essas regras e lógicas ou decorre do modo “como ele interpreta e lida com essas coisas na ação que está a construir”? (Blumer, 1979, p. 21). Também pode haver uma mistura entre influências conscientes e inconscientes. Este exemplo mostra que é principalmente o estatuto atribuído à reflexividade do ator que está em jogo nas teorias sociológicas da ação.

Dois caminhos foram percorridos: o paradigma determinista e o paradigma interpretativo.

O primeiro, traçado por Émile Durkheim, considera a sociedade como uma realidade substancial. Assim, a ação social compreende “modos de agir, pensar e sentir, externos ao indivíduo, que são investidos de um poder coercivo em virtude do qual exercem o controlo sobre ele” (Durkheim, 1982, p. 52). A segunda, traçada por Max Weber, vê a sociedade como resultado de reconstruções intersubjetivas. Assim, as interpretações dos atores são centrais: “Falaremos de *ação* [Handeln] na medida em que o indivíduo atuante atribui um significado subjetivo ao seu comportamento – seja ele aberto ou encoberto, por omissão ou aquiescência. A ação é *social* na medida em que o seu significado subjetivo [gemeintem Sinn] leva em conta o comportamento dos outros e, portanto, é orientado no seu curso” (Weber, 1968, p. 4). Com tal diferença de ênfase colocada na construção contínua de significado no decurso da interação, pode ser tentador classificar os dois paradigmas

numa dicotomia entre subjetivismo e objetivismo e entre ação coletiva e individual. Ainda, o paradigma interpretativo vincula o significado subjetivo dado aos comportamentos dos outros a uma perspectiva coletiva e objetiva, ou seja, a antecipação dos tipos de motivos que deveriam orientar comportamentos em determinadas situações (Ogien & Quéré, 2005, pp. 6-7). Esses motivos compartilhados coletivamente constroem a tipologia de ações sociais de Weber: *instrumental-racional*, quando realizada como meio para atingir com eficiência um determinado objetivo; *valor-racional*, quando determinado por uma crença no seu valor inerente; *afetiva*, quando impulsivamente se apoia nas emoções; *tradicional*, quando controlada por costumes inquestionáveis.

Consequentemente, as construções individuais de significado não podem ser separadas dos motivos dominantes que orientam as ações sociais. Além disso, embora uma ação social seja mais ou menos intencional, também pode ter consequências não intencionais (Boudon). Essas repercussões acontecem porque a associação humana é dirigida por lógicas que não podem ser controladas pelos atores. Se as escolhas e oportunidades são limitadas por uma “estrutura” social definida em termos de “arranjos padronizados recorrentes” da qual dificilmente se está ciente, então “a capacidade dos indivíduos agirem independentemente e fazerem as suas próprias escolhas livres” (Barker, 2005, p. 448) é uma ilusão.

As principais teorias sociológicas de meados do século XX, como a teoria funcionalista (Parsons), a teoria da ação coletiva (Olson, Touraine), a teoria dos campos e habitus (Bourdieu), colocam ênfase nesse determinismo social. Na década de 1980, desenvolvimentos importantes sobre *agência dentro da estrutura* foram feitos. Alguns teóricos consideram a estrutura como meio e resultado da ação social, daí a “dualidade da estrutura” (Giddens), enquanto outros insistem nas dimensões temporais e relacionais da ação social que é condicionada, mas não determinada, pela estrutura e consciência (Bashkar, Arqueiro). Mais recentemente, alguns autores passaram a incluir objetos como “atuantes” (Latour) possuindo algum tipo de agência. Esta nova perspectiva questiona a condição de intencionalidade na ação social e exige que esclareçamos o estatuto dos objetos, pois os objetos concretos e abstratos (ou seja, direitos, convenções) exercem influências de diferentes tipos.

Estes desenvolvimentos destacam de novas maneiras a noção bourdieusiana de habitus como um sistema de disposições inconscientes e duradouras. O debate sobre os aspetos conscientes e inconscientes da ação social,

começando com Durkheim e Weber, está, portanto, longe de se esgotar. É especialmente agudo na sociologia da infância, à medida que as capacidades das crianças, em evolução, abrangem a ação inconsciente e consciente em toda a sua amplitude. Isso tem sido questionado particularmente no estudo das brincadeiras e jogos infantis, influenciados pelo paradigma da reprodução interpretativa (Corsaro, 1997).

Social Action

Social action can be defined as doing something in ways that are influenced by society. An action is social as far it is directed by a reflexive and aware self that is able to sense how others might evaluate this action. Let us start with a simple example of what can be considered as both a natural and social action: breathing. Breathing is a natural and mostly unconscious process. However, it can become a social action when it is the object of attention by others (e.g., a doctor, a group of yoga practitioners) or when constrained and influenced by others (during a stressful meeting, a sport competition, etc.). In such situations, the actor is doing something (breathing) in a social setting where the rules of human interaction and the logics of association prevail. The question is then whether the actor's behaviour is unconsciously following these rules and logics, or whether it is arising from "how he interprets and handles these things in the action which he is constructing"? (Blumer, 1979, p. 21)? There might also be a combination between conscious and unconscious influences. This example shows that it is mainly the status given to the reflexivity of the actor that is at stake in the sociological theories of action.

Two main routes have been paved: the deterministic paradigm and the interpretative paradigm. The first, traced by Emile Durkheim, regards society as a substantial reality. Hence, social action comprises "manners of acting, thinking, and feeling, external to the individual, which are invested with a coercive power by virtue of which they exercise control over him" (Durkheim, 1982, p. 52). The second, traced by Max Weber, sees society as resulting from intersubjective reconstructions. Thus, the actors' interpretations are central: "We shall speak of *action* [Handeln] insofar as the acting individual attaches a subjective meaning to his behavior – be it overt or covert, omission or acquiescence. Action is *social* insofar as its subjective meaning [gemeinten Sinn] takes account of the behavior of others and is thereby oriented in its course" (Weber, 1968, p. 4). With such a difference of emphasis placed on the continuous meaning-making in the course of interaction, it can be tempting

to subsume the two paradigms under a dichotomy between subjectivism and objectivism and a dichotomy between collective and individual action. Yet, the interpretative paradigm links the subjective meaning given to the behaviors of others to a collective and objective perspective, namely the anticipation of the kinds of motives that are supposed to orient behaviors in given situations (Ogien & Quéré, 2005, pp. 6-7). These collectively shared motives build up Weber's typology of social actions: *instrumental-rational*, when carried out as means to efficiently reach a certain goal; *value-rational*, when determined by a belief in their inherent value; *affective*, when impulsively based on emotions; *traditional*, when controlled by unquestioned customs.

Consequently, the individual constructions of meaning cannot be divorced from dominant motives orienting social actions. Besides, while a social action is more or less intentional, it can also have unintended consequences (Boudon). These repercussions happen because human association is directed by logics that cannot be controlled by the actors. If choices and opportunities are limited by a social "structure" defined in terms of "recurrent patterned arrangements" one is hardly aware of, then "the capacity of individuals to act independently and make their own free choices" (Barker, 2005, p. 448) is an illusion. Major sociological theories from the middle of the 20th century, such as the functionalist theory (Parsons), the theory of collective action (Olson, Touraine), the theory of fields and habitus (Bourdieu), place emphasis on such social determinism. In the 1980s, important developments in *agency within structure* were made. Some theorists considered structure as both the medium and outcome of social action, hence the "duality of structure" (Giddens), while others insist on the temporal and relational dimensions of social action that is conditioned but not determined by structure and consciousness (Bashkar, Archer). More recently, some authors began to include objects as "actants" (Latour) having some kind of agency. This new perspective questions the condition of intentionality in social action and requires us to clarify the status of objects, as concrete and abstract objects (i.e., rights, conventions) exert influence of different kinds. These developments highlight in new ways the Bourdieusian notion of habitus as a system of unconscious and lasting actions or behaviour. The debate on the conscious and unconscious aspects of social action, starting with Durkheim and Weber, is therefore far from being exhausted. It is especially relevant in the sociology of childhood, as children's evolving capacities embrace the span of unconscious and conscious acting in the fullest range. This has been raised in particular in the study of children's

play and games, enlightened by the paradigm of interpretive reproduction (Corsaro, 1997).

Referências / References

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press: Thousand Oaks.

Durkheim, E. (1985 [1982]). *The Rules of Sociological Method* (translated by W.D. Halls). New York: The Free Press.

Weber, M. (1919 [1968]). *Economy and society: an outline of interpretive sociology* (adapted by G. Roth & C. Wittich). New York: Bedminster Press.

Agência das Crianças / Children's Agency

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.2>

David Oswell

Goldsmiths, University of London, United Kingdom

Agência Infantil

A ideia de agência infantil tem uma longa história, mas ganhou força em meados dos anos 1980 e início dos anos 1990 com o trabalho sociológico de Jens Qvortrup, Leena Alanen, Chris Jenks, Allison James, William Corsaro, Alan Prout, entre outros.

Neste momento, há duas correntes de concetualização que, felizmente, caminham lado a lado (embora uma ocluída pela outra), mas que, numa reflexão mais aprofundada, se percebe não serem muito distintas acerca da ação das crianças, com filiações teóricas e filosóficas também muito distintas.

Por um lado, existe o que podemos chamar de *programa forte para a agência infantil* e, por outro, um *infra-paradigma*, que às vezes é referido como “*a nova onda*”. O programa forte da agência infantil é expresso com mais força na obra editada por Allison James e Alan Prout, *Construindo e Reconstruindo a Infância* (1990), que apresentou um “novo paradigma” para a Sociologia da Infância e na qual o argumento para a agência infantil é sustentado pelo trabalho teórico do sociólogo Anthony Giddens sobre a dualidade de estrutura e agência. Nesse modelo, a infância é entendida como uma faceta da estrutura social e como uma variável de análise social (ao lado, por exemplo, de raça, gênero e sexualidade), mas o que é uma criança, os significados atribuídos à infância (por exemplo, “inocência”, “pureza” e “ingenuidade”) e a regulamentação do que as crianças podem ou não fazer na sociedade não lhes é simplesmente imposto, como se elas fossem passivas e determinadas pela estrutura social. Ao contrário, as crianças são vistas como ativas na construção da sociedade, ou seja, como tendo agência, de modo que ajudam reflexivamente a moldar e determinar a estrutura social. Neste entendimento teórico da agência das crianças, há uma forte afirmação ontológica sobre o que as crianças são e qual o papel que podem desempenhar na sociedade. Neste modelo, as crianças não podem ser vistas simplesmente em termos do seu crescimento ou desenvolvimento até à idade adulta, entendidas, não apenas, em termos da sua diferença relativamente aos adultos, mas também em termos do que os adultos possuem (por exemplo, racionalidade, responsabilidade e cidadania política) e de que elas parecem necessitar. O forte argumento para a agência das crianças é, portanto, quer uma reivindicação do seu poder para moldar a sociedade,

mas também uma exigência por uma maior compreensão e conhecimento acerca do modo como contribuem para a construção da sociedade.

O programa forte da agência das crianças tem uma inflexão política e o seu surgimento foi estreitamente alinhado com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e o enorme crescimento do interesse, preocupação e ação em relação aos direitos políticos e estatuto social das crianças. Mas para que os direitos das crianças pudessem ser mais bem apoiados, estava claro que as crianças precisavam de ser mais ouvidas. O foco teórico na agência das crianças exigiu uma atenção metodológica às experiências das crianças (e percepções) e ao posicionamento das suas experiências (por exemplo, *vis-à-vis* as experiências e percepções dos adultos), mas também à importância das suas vozes na articulação dessas experiências e percepções. Havia um foco nos mundos sociais das crianças, mas também nos discursos que os moldavam.

O infra-paradigma da agência das crianças desenvolve-se juntamente com o programa forte, mas fica quase invisível sob a superfície desse paradigma dominante. Emerge, em parte, através do trabalho de Prout ou André Turmel, com foco menos nas crianças como indivíduos reflexivos, e mais na consideração de uma mistura de corpos, tecnologias, redes e situações sociais complexas em que as crianças podem ser encontradas. O infra-paradigma não afirma *a priori* uma base ontológica forte das crianças como sujeitos agentes, mas considera as situações sociais empíricas através das quais a agência das crianças é distribuída por uma rede de atores. Esta corrente é fortemente influenciada pelos contributos da teoria ator-rede desenvolvida por Bruno Latour e Michel Callon, mas também pela filosofia de Gilles Deleuze e os estudos feministas de ciência e tecnologia de Donna Haraway. A pesquisa é tipificada por uma ideia de que o mundo social é sempre confuso e híbrido, uma mistura de social, natural e tecnológico, e que a análise social nunca se pode apoiar numa versão eurocêntrica do indivíduo atomístico.

Embora a narrativa do programa forte ainda seja dominante como visão ideológica (até porque tem um refrão poderoso de agência infantil, experiência infantil e voz política infantil), contributos inovadores do infra-paradigma, ou da *nova onda*, em maneiras diferentes, mas imaginativas, espalharam-se por campos multidisciplinares e investigações sobre crianças e infância. A pesquisa, por exemplo, de Alcinda Honwana sobre jovens soldados em Moçambique, sublinha a vulnerabilidade e a mobilidade fugaz da sua agência. Ela considera como esses jovens demonstram, não um “ativo”

contra uma agência “passiva”, mas sim uma “agência tática” que é menos “heróica” e mais sutil, matizada e muitas vezes reveladora de fraqueza e não de força. Muitas das interessantes pesquisas recentes sobre a agência infantil pluralizaram, quer a variedade e os diferentes tipos de agência desenvolvidos em diferentes situações sociais, mas também destacaram a ambiguidade e a ambivalência da agência, enfrentando um enquadramento puramente “positivo”.

Children’s Agency

There is a long history of the idea of children’s agency, but it properly and fully became a concept in the mid 1980s and early 1990s with the largely sociological work of Jens Qvortrup, Leena Alanen, Chris Jenks, Allison James, William Corsaro, Alan Prout and others.

Nowadays, there are two strands of conceptualisation, which comfortably co-exist (although one is occluded by the other), but which on closer reflection are very distinct conceptualisations of children’s agency with very different theoretical and philosophical origins. On the one hand, there is, what we can refer to as the *strong programme for children’s agency* and, on the other, an *infra-paradigm*, or what is sometimes referred to as “the new wave”.

The strong programme for children’s agency is most forcefully expressed in Allison James and Alan Prout’s edited collection *Constructing and Reconstructing Childhood* (1990), which presents a “new paradigm” for the sociology of childhood and in which the argument for children’s agency is scaffolded by the theoretical work of the sociologist Anthony Giddens on the duality of structure and agency. In this model, childhood is understood as a facet of social structure and as a variable of social analysis (alongside, for example, race, gender and sexuality), but what a child is, the meanings attached to childhood (for example, “innocence”, “purity” and “naivety”), and the regulation of what children may or may not do in society, are not simply imposed on children, as if children were passive and determined through social structure. On the contrary, children are seen as active in the construction of society, so they are seen to have agency, in that they reflexively help to shape and determine social structure. In this theoretical understanding of children’s agency, there is a strong ontological claim regarding what children are and what role they are able to play in society. In this model, children cannot simply be seen in terms of their growth or development toward adulthood, understood not only in terms of their difference from adults,

but in terms of what adults are seen to possess (for example, rationality, responsibility, and political citizenship) and what children are seen to lack. The strong argument for children's agency is thus both a claim for children's power to shape society, but also a demand for greater understanding and knowledge of what children contribute to the making of society.

The strong programme for children's agency has a political consequence and its emergence was closely aligned with the UN Convention on the Rights of the Child (1989) and the huge growth of interest, concern and action regarding children's political rights and social status. But in order that children's rights might be better supported, it was clear that children needed to be better heard. The theoretical focus on children's agency was matched not only by a methodological attentiveness to children's experiences (and perceptions) and the positionality of their experiences (for example, *vis-à-vis* adults' experiences and perceptions), but also by the importance of children's voices in articulating those experiences and perceptions. There was indeed a focus on the social worlds of children, but also on the discourses shaping those worlds.

The infra-paradigm of children's agency develops alongside the strong programme, but is almost invisible below the surface of that dominant paradigm. It emerges in part through the work of Prout or André Turmel with less focus on children as reflexive individuals than on the mix of bodies, technologies, networks, and complex social situations in which children may be found. The infra-paradigm does not assert a strong *a priori* ontological foundation of children as agentic subjects, but rather considers the empirical social situations through which children's agency is distributed across a network of actors. This research is heavily influenced by the theoretical writing on actor-network theory developed by Bruno Latour and Michel Callon, but also by the philosophy of Gilles Deleuze and the feminist science and technology studies of Donna Haraway. The research is typified by a sense that the social world is always messy and hybrid, a mix of the social, natural and technological, and that social analysis can never rest on a Eurocentric version of the atomistic individual.

Although the narrative of the strong programme is still dominant as an ideological vision (not least because it has a powerful refrain of children's agency, children's experience and children's political voice), the new offerings from the infra-paradigm, or the new wave, in disparate, yet imaginative ways, have spread across multi-disciplinary fields and investigations of children and childhood. The research, for example, of Alcinda Honwana on

young soldiers in Mozambique stresses the vulnerability and fleeting mobility of their agency. She considers how these young people demonstrate, not an “active” against a “passive” agency, but rather a “tactical agency” that is less “heroic” and more subtle, nuanced and often from the position of weakness, not strength. Much of the recent interesting research on children’s agency has both pluralised the variety and different types of agency deployed in different social situations, but also foregrounds the ambiguity and ambivalence of agency, undermining a purely “positive” framing.

Referências / References

James, A. & Prout, A. (Eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Honwana, A. (2005). Innocent and guilty: child-soldiers as interstitial and tactical agents. In A. Honwana & F. De Boeck (eds.), *Makers and Breakers: Children and Youth in Postcolonial Africa* (pp. 31-52). Oxford: James Currey.

Oswell, D. (2013). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

Atividades Organizadas de Lazer / Children's Organised Leisure Activities

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.3>

Utsa Mukherjee

Brunel University London, United Kingdom

Atividades Organizadas de Lazer

O lazer das crianças, quando organizado, abrange uma gama de atividades “extracurriculares”, que inclui desporto, aulas de expressões artísticas, acampamentos e escutismo, entre outras atividades que mantêm as crianças ocupadas fora da escola. Embora o catálogo de atividades organizadas de lazer para crianças esteja sempre a aumentar e varie de um lugar para outro, essas iniciativas partilham certas características. As atividades organizadas de lazer das crianças têm um caráter institucional, com horários e locais claramente definidos semanalmente. São atividades que acontecem em espaços supervisionados por adultos, onde as crianças precisam aderir a instrumentos fornecidos por adultos bem como, através delas, aprender múltiplas competências – ao mesmo tempo em que são rotulados como espaços de lazer e diversão. Mais importante ainda, a maioria dessas atividades – embora não todas – têm mensalidades que os pais devem pagar para que as suas crianças as possam frequentar.

As atividades organizadas de lazer são de particular interesse para a sociologia da infância porque revelam aspetos-chave dos padrões do uso do tempo pelas crianças e da sua geografia quotidiana. Ajudam a elucidar a lógica dos pais no processo educativo, o que muitas vezes os leva a matricular os filhos nessas aulas realizadas em tempo de lazer. Estudos empíricos nas últimas duas décadas identificaram uma mudança tangível no padrão do uso do tempo pelas crianças, no ritmo da vida familiar e na geografia quotidiana das crianças, especialmente na Europa e na América do Norte. Devido à crescente preocupação com riscos associados às brincadeiras ao ar livre não supervisionadas das crianças mais novas, houve uma redução nas brincadeiras livres e na mobilidade independente das crianças. Em vez delas, as atividades de lazer organizadas por adultos ganharam destaque. Há crianças com apenas três anos que estão matriculadas em diferentes conjuntos de atividades, com o objetivo de desenvolver competências interpessoais que podem utilizar noutros ambientes sociais, como a escola. As mensalidades, o volume de trabalho e tempo disponível dos pais, são fatores necessários para permitir a participação das crianças nessas atividades - uma clara divisão foi observada entre as crianças de classe média e as suas contrapartes pobres e da classe trabalhadora, no que diz respeito à participação no lazer organizado (ver Lareau, 2011; Vincent & Ball, 2007).

Os pais de classe média usam os recursos económicos para que os seus filhos participem em várias dessas atividades – e neste processo ajudam os seus filhos a conquistar ainda mais vantagens sociais, além da escolaridade. Com efeito, matricular os filhos em atividades fora da escola tornou-se uma pedra angular das práticas parentais intensivas, que são cada vez mais enquadradas como o padrão dominante da “boa parentalidade” nos tempos contemporâneos.

Como resultado, as famílias de classe média no Ocidente estão cada vez mais ocupadas à medida que os horários de atividades dos filhos regem o ritmo da vida. Padrões semelhantes também foram identificados entre as classes médias urbanas nos países em desenvolvimento, onde o lazer organizado das crianças passou a constituir um local-chave para a reprodução das vantagens sociais. Por outro lado, os pais da classe trabalhadora, muitas vezes, não têm os recursos necessários para sustentar as mensalidades das atividades de lazer dos filhos, o que é agravado ainda mais pela restrição de tempo imposta pelos seus horários rígidos de trabalho. A diferença de classe nos horários de atividades organizadas de lazer das crianças está, indiscutivelmente, a refletir-se em maiores vantagens sociais para as crianças de classe média.

As pesquisas sobre as atividades organizadas de lazer das crianças, até agora, concentraram-se principalmente na motivação dos pais, nos processos de classe social, nas mudanças estruturais nos padrões de uso do tempo das crianças e nos espaços quotidianos. No entanto, mais atenção precisa de ser dada ao desvendar do papel étnico-racial e de género neste campo, bem como também ao aproveitamento das próprias experiências e perspectivas das crianças (ver Friedman, 2013) quanto à participação neste tipo de atividades de lazer. Dados empíricos sobre o lazer organizado das crianças no Hemisfério Sul ou no Mundo Maioritário são escassos – e, portanto, há uma necessidade de estudos sistemáticos dessas questões para além das infâncias no Hemisfério Norte ou no Mundo Minoritário.

(Tradução de Marlene Schüssler D'Aroz)

Children's Organised Leisure Activities

Children's organised leisure encompasses a range of “extra-curricular” activities including sports, performing arts lessons, camps and scout activities that occupy children's outside-of-school time. Although the catalogue of organised leisure activities for children is ever increasing and varies from

place to place – these activities share certain characteristics. Children’s organised leisure activities have an institutional characteristic, with their set times and venues clearly demarcated in children’s weekly schedules. These activities take place in adult-supervised spaces where children need to adhere to instructions given by adults and learn multiple skills – while at the same time these activities are branded as spaces for leisure and fun. Most importantly, the majority – although not all – of these activities come with subscription fees which parents need to pay for privately.

Organized leisure activities are of particular interest to the sociology of childhood because they reveal key aspects of children’s time-use patterns and everyday situations, and clarify parental decisions that often drive children’s enrolment into these leisure lessons (see Mukherjee, 2020). Empirical studies over the last two decades have identified a measurable shift in children’s time-use pattern, the pace of family life and the everyday geographies of children’s daily lives especially in Europe and North America. Owing to rising risk anxieties around younger children’s unsupervised outdoor play, there has been a decline in children’s free play and independent mobility. In its place, adult-organised leisure activities have become more prominent. Children, as young as three years, are being enrolled in different sets of activities which are equipping them with soft skills that they can then utilise in other social settings such as at school. Given the fees and the amount of parental work and time needed to enable children’s participation in these activities, a clear divide has been noticed between middle-class children and their poor and working-class counterparts as far as organised leisure participation is concerned (see Lareau, 2011; Vincent & Ball, 2007). Middle-class parents are using their class resources to send their children to multiple activities, in the process helping their children to garner even more social advantages beyond schooling. Indeed, enrolling children into outside-of-school activities has now become a cornerstone of intensive parenting practices which are increasingly being judged as the dominant yardstick of “good parenting”. As a result, middle-class family lives in the West are increasingly becoming busier with children’s activity schedules governing the pace of life. Similar patterns have also been discerned amongst the urban middle-classes in the developing world where children’s organised leisure has come to constitute a key site for the reproduction of social advantages. On the other hand, working class parents often lack the resources needed to support children’s leisure fees and this lack is further compounded by the time-constraint imposed by their rigid working hours. The class difference in children’s leisure schedules is arguably translating into greater social advantages for middle-class children.

The research on children's organised leisure activities has thus far focused primarily on parental motivation, social class processes, structural changes in children's time-use patterns and everyday spaces. However, more attention needs to be paid to the role of race, ethnicity and gender in this regard. Children's own experiences and perspectives (see Friedman, 2013) on leisure participation also need to be utilised. The empirical data on children's organised leisure in the Global South or the Majority world is rare, and therefore there is a need for a systematic exploration of these questions beyond the Global North or Minority world childhoods.

Referências / References

Friedman, H. L. (2013). *Playing to Win: Raising Children in a Competitive Culture*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.

Mukherjee, U. (2020). Towards a critical sociology of children's leisure. *International Journal of the Sociology of Leisure*, 3(3). doi: 10.1007/s41978-020-00060-5

Vincent, C. & Ball, S.J. (2007). Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077. doi: 10.1177/0038038507082315

Ativistas (Crianças) / Activist (Children)

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.4>

Vicky Johnson

University of the Highlands and Islands: Inverness, Highland, United Kingdom

Ativismo Infantil

Ativismo é um termo político relacionado com a ação direta que pretende alcançar mudanças sociais ou políticas. Seja encenado por adultos ou por crianças, o seu significado depende do contexto, recepção e consciência. Refere-se ao uso de uma ação direta, mas a forma como as crianças se envolvem e funcionam como ativistas geralmente depende da dinâmica intergeracional nas sociedades, comunidades e famílias. A forma como os ativistas infantis são vistos, pode, portanto, depender se o são juntamente com os pais ou outros adultos na comunidade, ou se são ativistas enquanto parte de grupos de jovens ou movimentos sociais liderados por crianças / jovens. Neste sentido, a pesquisa demonstra que os espaços para a atividade autónoma das crianças são limitados em muitos contextos globais (também sugerido por Thomas, 2009).

Historicamente, o ativismo tem-se concentrado em questões de interesse público. Para chamar a atenção para questões invisíveis ou ocultas, como a violência doméstica e o bullying, ou para aumentar a consciencialização e a ação sobre questões que afetam a comunidade como um todo, como a paz, a resistência em conflitos ou a reconstrução após desastres ambientais ou catástrofe. O termo também está associado ao empoderamento. Tal inclui considerar se as crianças ou jovens têm uma palavra a dizer, se são ouvidos e autorizados / encorajados a participar na tomada de decisões e ações que afetam as suas vidas (Lundy, 2007; Johnson & Lewin 2020).

Se as crianças, como indivíduos ou em grupos de ativistas, estão de acordo com os adultos sobre mudanças sociais e políticas, o seu ativismo pode ser apoiado e promovido como positivo. Elas podem ser vistas como promotoras em movimentos sociais e políticos mais amplos, por exemplo, no México, quando as crianças se juntaram às suas famílias para reclamarem sobre a prisão dos seus pais (Smith, 2009) ou em movimentos de jovens e ações de reconstrução após o terramoto no Nepal (Johnson & West, 2021).

Existem, no entanto, exemplos notáveis e famosos nos quais as crianças levantaram questões que os adultos não tinham levantado, e alguns ativistas infantis famosos chamaram a atenção literalmente de todo o mundo. Historicamente, existem exemplos de jovens ativistas nos Estados Unidos.

Depois de Martin Luther King Junior ter feito o seu famoso discurso sobre a supremacia branca e o racismo, “Eu tenho um sonho”, Rosa Parks aos 15 anos recusou-se a ceder o seu lugar num autocarro no Alabama para um homem branco, facto que lhe valeu reconhecimento no movimento nacional de direitos civis pela igualdade racial (Wells, 2018). Dois exemplos recentes notáveis e famosos ganharam significativa atenção política e dos media: Malala, que foi baleada pelos Talibã e depois se tornou numa referência na educação de meninas, primeiro no Afeganistão e depois no mundo todo. Outro exemplo é Greta Thunberg, que chamou a atenção do mundo para as alterações climáticas e inspirou crianças internacionalmente a cumprir greves de protesto nas escolas contra as mudanças climáticas.

Em certos contextos globais, há uma história das crianças como ativistas, por exemplo, na América Latina, onde as crianças trabalhadoras fizeram manifestações e pressionaram governos sobre o seu direito ao trabalho e foram ouvidas. Como parte da recente reconcetualização dos direitos da criança (Hanson & Nieuwenhuys, 2013, com colegas de todo o Sul e Norte global), os movimentos sociais são uma parte fundamental da concetualização da mudança. Ao realizar e traduzir os direitos da criança em acordos internacionais, os direitos de vida das crianças precisam ser entendidos como parte do processo rumo à justiça social.

O Ativismo é sobre valores e crenças. A forma como as crianças o praticam depende se estão a tentar provocar mudanças nas normas sociais, e se estão a tentar navegar pelas diferenças intergeracionais entre crenças, ou se estão a agir com e organizadas por gerações mais velhas.

Tal resulta em diferentes formas de ativismo infantil e juvenil que devem ser entendidas dentro do contexto da organização autónoma das crianças. Os adultos podem achar difícil considerar a autonomia das crianças se a mesma não se adequar às suas próprias tradições e crenças. Portanto, o apoio ao ativismo infantil varia de acordo com o contexto, a questão em causa, o apoio e diferença do público e dos seus pares.

Assume-se que o ativismo demonstra uma ação que melhora a sociedade e a cultura, mas deve haver diferenças entre as comunidades sobre o que é uma mudança desejável e digna de apoio. O ativismo é uma questão política na qual as crianças nem sempre são vistas como capazes de participar de forma autónoma.

Num trabalho recente sobre públicos infantis e a vida quotidiana das crianças, Melissa Nolas e colegas da Índia e da Grécia têm-se preocupado com as experiências vividas de ativismo na vida quotidiana das crianças (por exemplo, 2016), interessando-se em compreender como as pessoas se tornam ativistas e interferem nas narrativas sobre ativismo e infância.

Também existem alguns cruzamentos entre pesquisadores relativamente às crianças como protagonistas, discutindo o modo como são fundamentais para encontrar significado nas suas realidades e guiar as pessoas através das suas histórias nas vidas quotidianas.

Activist (Children)

Activism is a political term describing direct action to achieve social or political change. Whether enacted by adults or children, its meaning depends on context, reception and awareness. As activism refers to the use of direct action, how children become involved and function as activists often depends on intergenerational dynamics in societies, communities and families. How child activists are viewed therefore may in turn depend on whether they are activists with parents or adults in communities, or whether they are activists as part of groups of young people or child/ youth led social movements. In agreement with this, research has shown that spaces for children's autonomous activity are restricted across many global contexts (as also suggested by Thomas, 2009).

Historically, activism has focused on issues of public concern. Activism aims either to bring attention to invisible or hidden issues, such as domestic violence and bullying, or to raise awareness and act on issues that affect the community as a whole, such as peace, resistance in conflict or reconstruction after environmental disaster or catastrophe. The term is also associated with empowerment. This includes considering whether children or young people have a voice, are listened to, and allowed/encouraged to take part in decision-making and action that affect their lives (Lundy, 2007; Johnson & Lewin, 2020).

If children as individuals or groups of activists are in agreement with adults on social and political change, their activism may be supported and promoted as positive. They may be seen as contributing energy to broader social and political movements. This contribution took place for example, in Mexico when children joined their families to demonstrate about their fathers being imprisoned (Smith, 2009) or in youth movements and action in

reconstruction after the earthquake in Nepal (Johnson & West, forthcoming 2021). There are, however, notable and famous examples of where children have raised issues that adults have not, and some individual and famous child activists have caught the attention quite literally of the whole world. Historically, there are examples of youth activists in the US. After Martin Luther King Junior made his famous “I have a dream” speech about white supremacy and racism, Rosa Parks at aged 15 years refused to give up her seat on a bus in Alabama to a white man and she was then celebrated in the national civil rights movement for racial equality (Wells, 2018). Two recent notable and famous examples have gained significant media and political attention. These are Malala who was shot by the Taliban and then became a worldwide figure for girl’s education first in Afghanistan and then globally while another is Greta Thunberg who has captured the attention of the world in her warnings about climate change and inspired children internationally to form protest strikes about climate in schools.

In certain global contexts, there is a history of children acting as activists, for example in Latin America where child workers have demonstrated and lobbied governments about their rights to work and been listened to. As part of the recent reconceptualization of child rights (Hanson & Nieuwenhuys, 2013, with colleagues from across the global south and north), social movements are a key part of conceptualizing change. In recognising and translating child rights in international agreements, the children’s living rights need to be understood as part of the process towards social justice.

Activism is about values and beliefs and how children enact activism depends on whether they are trying to bring about changes to social norms and navigate intergenerational differences in beliefs or whether they are acting with and organized by older generations. This results in different forms of youth activism that have to be understood within the context of children’s autonomous organization and circumstances. Adults may find children’s autonomy difficult if it does not fit with their own traditions and beliefs so support for children’s activism will vary with context, issues and public and peer support and difference. Activism is assumed to denote action that improves society and culture, but there are bound to be differences amongst communities about what is desirable change and worthy of support. Activism is a political issue that children are not always seen as being able to participate in autonomously.

In recent work on childhood public life and children’s everyday life, Melissa Nolas and colleagues from India and Greece have been concerned about

the lived experiences of activism in children's everyday life (for example, 2016). They concentrate on how people become connected to activism and disrupt narratives about activism and childhood.

There is also some cross-over with researchers citing children as protagonists, central in finding meaning in their lived realities and in guiding people through their stories and roles in their everyday lives.

Referências / References

Hanson, K. & Nieuwenhuys, O. (Eds.) (2013). *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice and Translations*. New York: Cambridge University Press.

Johnson, V. & Lewin, T. (2020). *Learning from a Living Archive: Rejuvenating child and youth rights and participation*. IDS Working Paper, Falmer: IDS.

Johnson, V. & West, A. (Eds.) (forthcoming 2021). *Youth and Positive Uncertainty: Negotiating life in post conflict and fragile environments*. Warwickshire: Practical Action Publishing.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

Sevasti-Nolas, M., Varvantakis, C. & Arduless, V. (2016). Childhood, Activism in Everyday Life. *Journal of Political and Social Psychology*, 4(1), 2195-3325.

Smith, A. M. (2009). The Children of Loxicha: participation beyond the UNCRC rhetoric? In N. Thomas (Ed.), *Children, Politics and Communication: Participation at the margins* (pp.49-68). Bristol: Policy Press.

Wells, K. (2018). *Short Introduction: Childhood Studies*. Cambridge: Polity Press.

A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.5>

Yannis Pechtelidis
University of Thessaly, Greece

A Criança Enquanto Ator Social

Os desenvolvimentos recentes na sociologia e noutras ciências sociais deram uma contribuição decisiva para a concetualização da “criança” como ator social, capaz de moldar a sua identidade, produzir e comunicar visões confiáveis do mundo social, mantendo o direito de participar ativamente nele. A crença de que as crianças podem ser produtoras autónomas de significado, desafia as ideias tradicionais sobre o desenvolvimento infantil, que a apresentam como passiva, fraca e dependente, imatura e, portanto, incapaz de tomar decisões responsáveis sobre a sua vida. Tais abordagens de desenvolvimento infantil levaram à exclusão das crianças dos processos de tomada de decisão e da vida pública em geral. No polo oposto, está a representação da criança como ator social ativo, o que contribui para a sua inclusão em contextos sociais dos quais eram excluídas e não tinham direitos, até recentemente.

Uma nova perceção da “criança” como cidadão, como um cidadão detentor de direitos surgiu recentemente e afetou as relações entre adultos e crianças (Baraldi & Cockburn, 2018). Esta noção foi desenvolvida com base na perceção da criança como sujeito ativo, bem como no argumento de que as crianças têm o direito de participar na esfera pública e, de forma mais geral, no contexto sociopolítico. Este argumento está de acordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança, que garante o direito das crianças ao lazer, às atividades culturais, ao uso de sua própria cultura e língua, privacidade, proteção, autonomia e participação, etc.

Além disso, a contribuição da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância em geral para a discussão da participação das crianças na sociedade é fundamental porque nos ajudou a compreender melhor e em profundidade, não só a capacidade das crianças de participarem de diferentes processos sociais, mas, também, as formas como agem conscientemente através da sua participação em diferentes áreas da sociedade, o grau da sua participação, as condições em que participam na vida social, as consequências da sua participação, as experiências decorrentes da participação ou não participação, etc. (Perry-Smith & Thomas, 2010). Possuímos, atualmente, literatura importante sobre as crianças como atores sociais e o seu envolvimento ativo na educação, vida familiar, economia, cultura, política e

cidadania, bens comuns, que nos ajuda a compreender a natureza e a extensão da participação infantil na vida social e, conseqüentemente, os limites da independência e autonomia das crianças na modernidade tardia.

As crianças, com as suas intervenções e mobilizações públicas, como são exemplo as recentes sobre a proteção do meio ambiente e do planeta, aparecem ativas, críticas, complexas, com competências e habilidades sociais. Elas discutem os problemas que enfrentam na vida familiar, comunitária e escolar e, portanto, desafiam as narrativas ocidentais dominantes de que as crianças são seres sociais imaturos e irracionais, sem capacidade de pensar criticamente, etc.

No entanto, hoje em dia, uma nova imagem neoliberal de “criança” começa a emergir, a criança autônoma, capaz e flexível, que é independente, pode resolver problemas, responsável pelo seu caminho de aprendizagem através da autorreflexão. Essa criança tem um suposto desejo natural e capacidade para aprender e é encorajada a fazer perguntas, resolver problemas e buscar respostas. Assim, difere do modelo da criança em desenvolvimento natural da modernidade, uma vez que o objetivo já não é revelar a verdadeira substância da criança com o auxílio da psicologia do desenvolvimento. No entanto, esta imagem da “criança capaz” não nos deve levar a concluir que a governança está a diminuir, mas sim, que é outra forma de governança. Investir no futuro ainda é um objetivo importante dessa forma de governança infantil, como nas formas anteriores de governança, mas a diferença é que agora se oferece às crianças um papel ativo no desenvolvimento do seu próprio capital humano. O futuro é predominantemente determinado pelo mercado capitalista global, não pelas próprias crianças. A infância aparece como uma fase de transição e a ação das crianças tem limites pré-determinados pelo mercado. A transição das crianças para a idade adulta é pré-determinada pelos adultos e por planos políticos hegemônicos específicos para a construção de relações sociais. Importantes qualidades humanas, como inovação, responsabilidade, ativismo, são percebidas diretamente em relação às relações de troca do mercado empresarial capitalista. Nesse sentido, a criança como ator social é uma criança controlada e orientada, influenciada e moldada por estratégias neoliberais hegemônicas destinadas a desenvolver as habilidades infantis de autorregulação e autogestão (Smith, 2012).

É importante distinguir a imagem neoliberal apresentada acima da criança como ator e as imagens da criança produzidas no campo da Sociologia da Infância, porque num primeiro nível a impressão é que essas duas imagens

convergem ideologicamente. Em suma, a nova Sociologia da Infância aumenta o estatuto das crianças através da promoção dinâmica da imagem das crianças como “atores sociais capazes” que participam da sociedade como indivíduos autônomos e cidadãos e cidadãos com direitos no “aqui e agora” em vez de futuros adultos. Também questiona, sistematicamente, o determinismo biológico da cultura popular e do pensamento científico. Além disso, a educação das crianças parece ser mais democrática, pois depende da comunicação e da resolução mútua de questões quotidianas.

The Child as a Social Actor

The recent developments in sociology, and other social sciences, have made a decisive and important contribution to the conceptualization of the “child” as a social actor capable of shaping his or her identity, producing and communicating reliable views of the social world, while retaining the right to participate actively in it. The belief that children can be autonomous producers of meaning challenges traditional ideas about child’s development, which present the child as passive, weak, dependent, and immature, and therefore unable to make responsible decisions about his or her life. These childhood developmental approaches have led to the exclusion of children from the decision-making processes and public life in general. On the contrary, there is the representation of children as active social actors. This representation contributes to the inclusion of children in social settings from which they have been excluded and where they have not had rights until recently.

A new perception of the ‘child’ as a citizen, as a commoner and rights-holder, has emerged relatively recently and has affected relationships between adults and children (Baraldi & Cockburn, 2018). This notion was developed on the basis of the perception of child as an active subject, as well as the argument that children have the right to participate in the public sphere and, more generally, in the socio-political context. This argument is in line with the principles of the *Convention on the Rights of the Child*. The Convention guarantees the right of children to leisure, cultural activities, the use of their own culture and language, privacy, protection, autonomy and participation, etc.

Moreover, the contribution of *Sociology of Childhood* and *Childhood Studies* in general to the discussion of children’s participation in society is crucial, because it has helped us to understand better and in depth not only the

ability of children to participate in different social processes, but also the ways in which they consciously act through their participation in different areas of society, the degree of their participation, the conditions under which they participate in social life, the consequences of their participation, the experiences which derive from participation or non-participation, etc. (Perry-Smith & Thomas, 2010). Currently, there is important literature on children as social actors and on children's active involvement in education, family life, economy, culture, politics and citizenship, and shared assets. This literature now helps us to understand the nature and extent of child participation in social life and consequently, the limits of children's independence and autonomy.

Children, with their public interventions and protests, like the recent ones about the protection of the environment and the planet, seem active, critical, and complex, with social skills and abilities. They discuss the problems they face within their family, community and school life, and therefore challenge the dominant Western narratives that children are immature and irrational social beings, without the ability to think critically.

However, nowadays, a new neo – liberal image of “child” has begun to emerge, the autonomous, capable and flexible child, who is independent, can solve problems, and is responsible for his or her learning path through self-reflection. This child is supposed to have a natural desire and ability to learn and is encouraged to ask questions, solve problems, and seek answers. Therefore, it differs from the model of the naturally developing child of modern times, since the aim is no longer to reveal the child's true substance with the aid of developmental psychology. Yet, this image of the “capable child” should not lead us to conclude that governance is diminishing, but that it is another form of governance. Investing in the future is still an important objective of this form of child governance, as in previous forms of governance, but the difference is that children are now being offered an active role in developing their own human capital. The future is predominantly determined by the global capitalist market, not by the children themselves. Childhood appears as a transitional stage and children's actions have pre-determined limits imposed by the market. The transition of children to adulthood is pre-determined by adults and by specific hegemonic political plans for building social relationships. Important human qualities, such as innovation, responsibility, and activism, are perceived directly in relation to the exchange relations of the capitalist business market. In this sense, the child as a social actor is a controlled and guided child, influenced

and shaped by hegemonic neo-liberal strategies designed to develop children's abilities for self-regulation and self-management (Smith, 2012).

It is important to distinguish the the above described neo liberal image of the child as an actor and the images of child produced within the field of sociology of childhood, because at one level, the impression is that those two images converge ideologically. In a nutshell, the new sociology of childhood enhances the status of children through the dynamic promotion of the image of children as “capable social actors” who participate in society as autonomous individuals and citizens with rights in “the here and the now” rather than as future adults. It also systematically questions the biological determinism of popular culture and scientific thinking. In addition, the upbringing and education of children appear more democratic as they rely on communication and mutual settlement of everyday issues.

Referências / References

Baraldi, C. & Cockburn, T. (2018) (Eds.). *Theorising Childhood: Citizenship, Rights, and Participation*. London: Palgrave Macmillan.

Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010) (Eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.

Smith, K. (2012). Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood*, 19(1), 24-37.

Bebés / Babies

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.6>

Angela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Bebés

Quem são os bebés na Sociologia da Infância? Para responder a esta questão é necessário recompor o itinerário epistemológico em torno dos bebés que, num passado muito recente, foram alçados ao estatuto de objeto sociológico. Segundo Gérard Neyrand (2000), no seu estudo emblemático sobre a evolução dos saberes sobre a pequena infância, a conceção de bebé permaneceu grande parte da história no domínio dos campos científicos da medicina, da puericultura e da psicologia. É a partir do final dos anos 1960 e início dos 70, que se observa uma mudança significativa nesse quadro, com o movimento das ideias e dos comportamentos sociais, como a luta pela igualdade de género, a visibilidade homossexual, e em curto tempo depois, a emergência da reprodução assistida.

Estes fenómenos evocam posicionamentos de outras áreas de conhecimento avançando para o que denominamos de um campo interdisciplinar, embora por vezes se caracterize como “multidisciplinar”. Importa ressaltar que o bebé se desloca do lugar de objeto exclusivo de estudo de algumas áreas, situadas na sua maioria no campo dos saberes periciais da saúde e da psicologia – quem não conhece a célebre frase de Bernard Martino nos anos 1980 “o bebé é uma pessoa” –, para figurar como problemática de campos até então pouco implicados, como o sociológico.

Nesse quadro, o olhar para os bebés ainda se situava a partir de subáreas da sociologia, como a Sociologia da Família, enquanto os temas relacionados à maternidade e à paternidade como relações sociais eram uma preocupação mais central. Os bebés adquirem visibilidade como atores sociais, dignos de serem estudados por direito próprio, apenas no início do século XXI; portanto, estamos perante um fenómeno muito contemporâneo. Este dado permite formular uma crítica no interior da área da Sociologia da Infância, que ao conclamar, a partir de consistente produção a partir dos anos 1990, a necessidade de rutura com paradigmas psicológicos e sociológicos que situavam as crianças como objetos passivos nos processos de socialização e a infância como fenómeno universal, e a defesa da centralidade do reconhecimento da criança como ator social competente, que tem pontos de vistas que precisam ser considerados, acabou por privilegiar a escuta das

crianças que utilizam formas de comunicação mais próximas às dos adultos e inviabilizar os bebês.

A marginalização inicial dos bebês na área da Sociologia da Infância tem raízes na visão do bebê como sujeito social com pouco domínio do mundo e das condições que o produzem – e não obstante as reivindicações teóricas da sua competência. Isto é reforçado pela inabilidade metodológica dos/as pesquisadores/as para ouvir os bebês e interpretar o que comunicam.

Nesse sentido, reconhecer os bebês como crianças e que este momento da vida, que inaugura a chegada no mundo, tem relevância em si como acontecimento social e não apenas como idade cronológica a ser vencida para que seja, em momento oportuno, considerado um ator social, que fala, anda e controla os seus esfíncteres, é uma ideia em curso, mas ainda a ser consolidada na área. Coutinho (2010), em estudos desenvolvidos com bebês incluindo uma etnografia visual, demonstra, em diálogo com a teoria weberiana, que os bebês são atores sociais competentes. Eles selecionam e estruturam as suas relações seguindo critérios definidos por eles próprios, a partir da reciprocidade das relações sociais, ou seja, os sujeitos agem mobilizados pelo outro, e das categorias estruturais que incidem nas posições que os agentes ocupam na sociedade, a partir do seu pertencimento de classe, étnico-racial, de gênero e cultura.

Nesta perspectiva, a Sociologia da Infância apresenta uma grande contribuição para a superação da invisibilidade social do bebê, mas ela ainda esbarra nalguns desafios. Um deles relaciona-se com o facto de que, ainda que tenhamos avançado na compreensão da importância da consideração do ponto de vista do bebê, continuamos a privilegiar determinados grupos sociais, principalmente aqueles que se situam no que sintetiza a normativa social: sociedades ocidentais, industrializadas e bebês institucionalizados. Neste ponto, o alerta de Alma Gottlieb (2000) é incontornável, sendo necessário conhecer os bebês fora do mundo ocidental industrializado para que se possam considerar outros referentes culturais que conformam diferentes modos de ser bebê do que os conhecidos no Ocidente.

Outro desafio relaciona-se com o “como” conhecer os bebês, pois se é certo que os métodos e os procedimentos para a escuta das crianças não podem ser meras adaptações dos utilizados com os adultos, quando as crianças são sujeitos que há pouco tempo habitam o mundo, as escolhas metodológicas são ainda mais exigentes. Isto deve-se ao facto de os bebês utilizarem formas de comunicação como o corpo, o gesto, o olhar, que exigem

uma observação sistemática e apoiada em recursos que permitam captar o que é ilegível numa observação superficial. Os recursos devem privilegiar a captação das relações em movimento, sendo a fotografia e, em especial, o vídeo, recursos potentes.

A Sociologia da Infância conduz-nos, ainda, à reflexão sobre o compromisso ético nos estudos com bebés, apontando a necessidade de ativar outras formas de identificação do assentimento no desenvolvimento da pesquisa, o que requer do/a pesquisador/a uma atitude vigilante sobre o quê e como os bebés comunicam em relação à sua participação na investigação, que pode ser manifesta de múltiplas formas, e ora apontar para a sua disponibilidade ora para a recusa quanto à participação.

Se a presença dos bebés na Sociologia da Infância é uma conquista recente, sustentada pelos estudos que endossam a legitimidade da sua escuta, o adensamento da sua presença não pode prescindir de uma posição comprometida com o desocultamento das diferentes infâncias dos bebés, a partir do profundo respeito aos seus modos de ser, estar e comunicar no mundo.

Babies

Who are the babies in the Sociology of Childhood? In order to answer this question, we need to retrace the epistemological itinerary that has been put together around them, as only very recently have babies been raised to the status of sociological object. According to Gérard Neyrand (2000) in his emblematic study of the evolution of knowledge on early childhood, conceptions of the baby remained largely within the realm of scientific fields of medicine, childcare and psychology. It was only in the late 1960s and early 1970s that there was a significant change in this situation, as ideas and social behavior were shaken up, through struggles for gender equality, homosexual visibility and, shortly thereafter, the emergence of assisted reproduction.

These phenomena were a fundamental stimulus to the involvement of other areas of knowledge, leading to the building of what we refer to as an interdisciplinary field, though sometimes referred to as “multidisciplinary”. It is important to emphasize that babies were thus removed from their status as exclusive object of study within a limited number of scientific disciplines, most of them situated within the areas of expert knowledge on health and psychology – who has not heard of Bernard Martino’s famous phrase from the 1980s declaring “the baby is a person” – to take their place

within problem areas and fields in which they had been previously ignored, such as Sociology.

Within this context, the thinking on babies was still situated within sub-areas of Sociology such as Sociology of the Family, while the related themes of motherhood and fatherhood as social relations were a more central concern. Babies have acquired visibility as social actors, worthy of study in their own right, only within the last ten years; hence, we are dealing with a very contemporary phenomenon. This in turn leads us to point to a conflict within the field of Sociology of Childhood, which through the consistent scientific production of the 1990s, called for the need to break with psychological and sociological paradigms that viewed children as the passive objects of socialization processes and childhood as a universal phenomenon. In scholars' defense of the recognition of children as competent social actors with points of view, preference was given to listening to children who were able to use forms of communication closer to that of adults, relegating babies to a lesser position.

Babies' initial marginalization from the Sociology of Childhood has its roots in a perspective that saw them as social subjects with little mastery over the world and the conditions that produce them, notwithstanding theoretical claims that their competence is recognised. This is further emphasised by the methodological limitations that researchers encounter in listening to babies and interpreting what it is they communicate.

In this sense, the recognition of babies as children and the stage of life which inaugurates one's arrival in the world as a relevant social occurrence in and of itself – and not a mere stage to move beyond- is an accepted but not yet consolidated idea within the field. It means that babies must be considered as social actors, and as ones who speak, walk and control their sphincters. Coutinho (2010), in studies carried out with babies that include visual ethnography, has demonstrated, in dialogue with Weberian theory, that babies are competent social actors. They select and structure their relations according to criteria that they themselves define, through the reciprocity of social relations, that is, as subjects who are mobilized by the other, and through structural categories of social position, such as class, racial/ethnic, gender and cultural identity.

From this perspective, the Sociology of Childhood makes a major contribution to returning social visibility to babies, yet still poses a series of unresolved challenges. One of them is related to the fact that, although

we have advanced in our understanding of the importance of “bringing in the baby’s point of view”, we continue to favour particular social groups, and particularly those that represent a synthesis of societal norms: Western industrial societies and institutionalized babies. In this regard, Alma Gottlieb’s (2000) warning is essential: we must gather knowledge on babies outside of the Western industrialized world so as to integrate other cultural references that represent modes of babyhood that are distinct from their Western counterparts.

Another challenge has to do with “how” to know babies. The methods and procedures for listening to children cannot be mere adaptations of those applied to the study of adults, and when these children are subjects that have only recently come into the world, methodological issues become even more critical. This flows from the fact that babies communicate with the body, gesture and gaze in ways that demand systematic observation, requiring specific resources that enable researchers to capture that which is illegible through commonplace observation. Resources that focus on relations in movement, such as photography and, above all, video, become powerful tools.

The Sociology of Childhood also leads us to reflections on our ethical commitments to the study of babies, pointing to the need to activate new forms of assent in the development of research. It demands that the researcher maintain a vigilant attitude regarding *what* and *how* babies communicate regarding their participation in research, and sensitivity to the many different ways in which they express willingness or unwillingness to take part.

The presence of babies within the Sociology of Childhood is a recent achievement, sustained by studies that demonstrate the legitimacy of listening to them. Providing greater density to this presence implies a commitment to uncovering the “different infancies” of babies, through deep respect for their ways of being and communicating in the world.

Referências / References

Coutinho, A. M. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. [Tese de Doutorado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.

Gottlieb, A. (2000). Where have all the babies gone? Towards an Anthropology of infants (and their caretakers). *Anthropological Quarterly*, 73 (3), 121-132.

Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris: PUF.

Bem-Estar Infantil / Childhood Well-Being

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.7>

Lucía del Moral-Espín
University of Cádiz, Spain

Bem-Estar Infantil

Nas últimas décadas, muitos trabalhos sociológicos sobre o bem-estar mudaram o seu foco de uma abordagem económica e material das condições de vida, para outra que também se preocupa com as dimensões psicossociais e imateriais do que constitui uma vida boa. Paralelamente, o surgimento da Sociologia da Infância e do movimento pelos direitos da criança na década de 1990 introduziram uma nova abordagem e atitude ética que considera as crianças como sujeitos de direitos, com as suas próprias preocupações, necessidades e opiniões, e não apenas como meros beneficiários de medidas de proteção. Em termos estruturais, embora todas as unidades geracionais estejam expostas aos mesmos parâmetros culturais, tecnológicos ou económicos, elas vivenciam e lidam com os seus impactos de maneiras diferentes. Seguindo esses princípios, os estudos sobre bem-estar têm vindo a incorporar, lenta, mas continuamente, um enfoque centrado na criança. Esta perspetiva acarreta o importante desafio científico de reconhecer as crianças como atores sociais com agência e autonomia (sempre de acordo com a sua idade e maturidade) e, portanto, capazes de expressarem diferentes pontos de vista e prioridades. A este respeito, uma vez que tem crescido um consenso acerca da impossibilidade de determinar o bem-estar objetivo das crianças sem lhes perguntar diretamente, os estudos sobre o bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes também aumentaram. O bem-estar subjetivo está alicerçado nas perceções e avaliações de cada pessoa sobre as suas experiências de vida, incluindo medidas positivas, não apenas a ausência de negativas, e considera, ainda, a evolução geral e a satisfação com a vida.

Avaliar o bem-estar das crianças implica considerar questões concetuais e metodológicas. Em relação às questões concetuais, houve avanços em quatro eixos: 1) a transição da definição de padrões mínimos de sobrevivência das crianças para um conceito mais amplo de qualidade de vida que valoriza a participação e não apenas a proteção; 2) a mudança na ênfase de limites determinados pela ausência de aspetos negativos (principalmente materiais) em vez de aspetos positivos do bem-estar das crianças; 3) considerar os filhos não como “devires”, mas como verdadeiros “seres”, dando assim importância à sua vida e bem-estar presentes e não apenas ao que os pode afetar como membros das gerações futuras. A consideração de todos

estes aspetos leva ao 4): a incorporação de novos domínios e subdomínios na análise e definição de bem-estar. Isso significa levar em consideração a diversidade ecológica das situações das crianças e abraçar um conceito eudaimónico de bem-estar associado à realização, autodeterminação e significado, e não apenas à felicidade e satisfação caracterizadas pela tradição hedônica. Tal concetualização requer o apoio de uma perspetiva verdadeiramente multidimensional e inter e transdisciplinar, abrangendo campos como Sociologia, Psicologia, Ciência Política, Antropologia e Economia.

Apesar de todos estes desenvolvimentos, ainda falta consenso sobre os principais fatores que melhor refletem o bem-estar das crianças. Esta é uma questão crucial que necessita ser respondida exigindo a construção de um arcabouço teórico estável e sólido. Nesse sentido, a utilização da Abordagem de Capacidades, originalmente definida nos trabalhos de Amartya Sen, para a concetualização e avaliação do bem-estar das crianças é muito promissora (ver mais, Biggeri et al., 2011). É uma perspetiva particularmente útil para abordar o bem-estar das crianças, entendida como a expansão permanente das suas capacidades, autonomia e autodeterminação no presente. Além disso, é cada vez maior o número de trabalhos que afirmam a necessidade de (re)definir um conceito de bem-estar alternativo ao modelo ocidental vigente e de abordar este desafio não apenas a nível técnico, mas também relacionado com questões de normatividade e de contingência cultural (Fattore et al., 2019).

No que diz respeito às questões metodológicas, um dos grandes desafios tem sido definir métodos que forneçam dados adequados e de boa qualidade. Esses métodos devem levar em consideração: a) as condições de vida das crianças e medidas objetivas do seu bem-estar; b) as suas perceções, avaliações e aspirações em relação às suas vidas; c) as perceções, avaliações e aspirações de outros atores sociais que são relevantes para as suas vidas (Ben-Arieh et al., 2014). Nessa linha, em vez de ver os métodos quantitativos e qualitativos como antitéticos, é mais útil entendê-los como duas extremidades de um espectro. A recolha e análise de dados específicos sobre o bem-estar das crianças é uma medida necessária para desenvolver políticas amigas dos direitos da criança e ajudar a tornar os direitos definidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança efetivos. Infelizmente, a pesquisa sobre este assunto tem sido amplamente determinada pela disponibilidade de dados e menos pela necessidade de criar indicadores que sejam consistentes com os conceitos que necessitam ser medidos. Esta é uma enorme desvantagem quando se trata de obter resultados confiáveis e comparáveis. Portanto, parece necessário continuar a trabalhar na

concretização e avaliação do bem-estar infantil dentro de uma perspectiva sensível ao contexto e internacional, no sentido de abordar, realmente, a natureza multifacetada do bem-estar infantil.

Childhood Well-Being

Over the last decades, many sociological works on well-being have shifted their focus from an economic and material-based approach to living conditions, to one that is also concerned with the psychosocial and non-material dimensions of what constitutes a good life. In parallel, the emergence of the Sociology of Childhood and the movement for children's rights in the 1990s have introduced a new approach and ethical attitude that considers children as subjects of rights, with their own concerns, needs and opinions, and not just as mere beneficiaries of protective measures. In structural terms, although all generational units are exposed to the same cultural, technological, or economic parameters, they experience or deal with their impacts in different ways. Following these principles, studies on well-being have been slowly but steadily incorporating a child-centred focus. This perspective entails the important scientific challenge of recognizing children as social actors with agency and autonomy (always in accordance with their age and maturity) and, therefore, able to express different points of view and priorities. In this respect, with the growing consensus about the impossibility of determining children's objective well-being without asking them directly, studies on children's and adolescents' subjective well-being have also increased. Subjective well-being is grounded in each person's perceptions and evaluations of his/her life experiences, it includes positive measures, not only the absence of negative ones, and it considers the overall evolution of and satisfaction with one's life.

Assessing children's well-being implies considering both conceptual and methodological questions. Regarding conceptual issues, progress has been made with regards to four axes: 1) a transition from defining minimum survival standards for children to a wider concept of quality of life that values participation rather than merely protection; 2) shifting the emphasis from thresholds determined by the absence of negative (mainly material) aspects, to positive aspects of children's well-being; 3) considering children not as "becomings" but as actual "beings," and thus attaching importance to their present lives and well-being and not only to what may affect them as members of future generations. The consideration of all these aspects leads to 4): the incorporation of new domains and subdomains into the

analysis and definition of well-being. This means taking into consideration the ecological diversity of children's situations and embracing a eudaemonic concept of well-being associated with fulfilment, self-determination and meaning, not only with happiness and satisfaction as characterized by the hedonistic tradition. Such a conceptualization requires fostering a truly multidimensional and inter-and-transdisciplinary perspective, embracing fields like Sociology, Psychology, Political Science, Anthropology and Economics.

Despite all these developments, there is still a lack of consensus regarding the key factors that best reflect children's well-being. This is a crucial question that needs to be answered if a stable and solid theoretical framework is to be built. In this direction, the application of the Capability Approach, originally defined in Amartya Sen's works, to the conceptualization and evaluation of children's well-being is very promising (see more Biggeri et al., 2011). It is a particularly useful perspective in addressing children's well-being when understood as the permanent expansion of their capabilities, autonomy and self-determination in the present. In addition, there are an increasing number of studies that claim the need to (re)define a concept of well-being as an alternative to the prevailing Western model and to address this challenge not only as a technical matter but also as one of normativity and cultural contingency (Fattore et al., 2019).

Concerning methodological issues, one of the great challenges has been the definition of methods that provide suitable and good-quality data. These indicators should take into consideration: a) children's living conditions and objective measures of their well-being; b) their perceptions, evaluations and aspirations regarding their lives; c) the perceptions, evaluations and aspirations of other social actors who are relevant in their lives (Ben-Arieh et al., 2014). In this way, rather than seeing quantitative and qualitative measurement methods as antithetical, it is more useful to understand them as two ends of a spectrum. The collection and analysis of specific data on children's well-being are necessary measures to develop children's rights-friendly policies and to help make the rights defined by the Convention on the Rights of the Child effective. Unfortunately, research on this matter has been greatly determined by the availability of data, rather than by the need to create indicators that are consistent with the concepts that need to be measured. This is an enormous handicap when it comes to obtaining reliable and comparable results. It thus seems necessary to continue working towards the conceptualization and measurement of children's well-being

within a context-sensitive and international perspective in order to truly address the multifaceted nature of child well-being.

Referências / References

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp.1-27). New York: Springer.

Biggeri, M., Ballet, J. & Comim, F. (2011). *Children and the Capability Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Fattore, T., Fegter, S. & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12 (2), 385-407.

Brincar / Play

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.8>

Manuela Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Brincar

O brincar, na sua variabilidade e complexidade humana, é um conceito chave no campo da Sociologia da Infância. Ele é essencial para entender a infância como uma construção socio-histórica de tipo geracional nas sociedades ocidentais, para repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares; para reconhecer a expressão das suas múltiplas e diferentes vozes enquanto modos particulares de participação social e *num mundo mais que humano*.

Com efeito, ao longo do século XX nas sociedades ocidentais, o brincar tornou-se predicado da natureza infantil e um dos fundamentos da alteridade das crianças em relação aos adultos e seus mundos; um espaço-tempo para se experimentarem a si, aos outros e ao mundo, adquirindo saberes estruturantes da sua formação pessoal, social e cultural, vindo a ganhar estatuto de direito próprio e universal (art.º 31, CDC, 1989). Nesta definição das definições da infância, e uma das descrições mais relevantes das suas ações sociais, enfatiza-se a pertinência e o valor da ludicidade inerente à participação ativa das crianças em atividades autodeterminadas, voluntárias e livremente escolhidas, autogratificantes, prazerosas e divertidas, imaginativas e triviais, fluidas e incertas, e autotélicas, sem objetivos extrínsecos e economicamente improdutivas.

No campo das Ciências Sociais, o brincar infantil tem sido frequentemente traduzido e valorizado como uma atividade promotora do desenvolvimento linguístico/cognitivo da criança, por parte da Psicologia do Desenvolvimento, e da aquisição de competências sociais necessárias ao desempenho de futuros papéis na sociedade e à sua integração social, por parte da Sociologia clássica. A tipificação de atividades do brincar e suas funções, associada a níveis de progressão do desenvolvimento individual das crianças, tendeu a sublinhar os comportamentos observáveis do que elas faziam, mas de um modo socialmente descontextualizado, anacrónico e adultocêntrico, e a instrumentalizar a sua funcionalidade aos processos de ensino-aprendizagem formais.

Estudos sociológicos da infância dedicados à compreensão das ações das crianças na sociedade também valorizam o brincar, focando os processos

socioculturais nos quais os “como” brincar se entretecem e, nessas relações, são (re)produzidas rotinas da cultura de pares global/localmente recontextualizadas. Os modos específicos das crianças interpretarem, simbolizarem e agirem no mundo pela adoção, confronto e/ou contraponto à ordem adulta e/ou entre pares, são então reconhecidos como significativos para elas gerarem experiências e entendimentos comuns, portadores de sentidos partilhados para as suas próprias ações no seio da heterogeneidade de classe social, género, idade, etnia, religião, experiência institucional, etc. Tais modos de estar, fazer e sentir são usados como conhecimentos e competências sociais para as crianças participarem, tanto no mundo adulto e se afirmarem diferentemente perante ele, como no mundo das crianças e enquanto membros abalizados umas perante as outras.

Na atenção aos modos como as crianças criam entre si versões da realidade alternativas às dos adultos destacam-se as culturas lúdicas, particularmente o *fazer como se* ou *faz-de-conta*; essas interpretações não-literais que permitem às crianças dissociarem-se da realidade adulta que as inspira, da qual participam e fazem parte, assim produzindo um mundo de fantasia. Ou seja, de elaborarem um contexto de pretensão, temporário e limitado, como uma espécie de “bolha de perfeição num mundo imperfeito” que viabiliza agirem na fronteira entre fantasia e realidade. É essa não-literalidade que consente que o brincar seja brincar e que este possa ser entendido como um texto – em que as crianças contam as suas próprias histórias e versões da realidade, dizem de si e comentam as suas inúmeras relações – e, ao mesmo tempo, como um contexto em que aprendem que os comportamentos, as relações interpessoais de autoridade ou os afetos são por ele influenciados, num campo de negociações de significados expressos em múltiplas linguagens. O brincar, sendo parte integrante da vida social das crianças, longe de estar separado do mundo real constitui, portanto, um modo de estar nele e de agir sobre ele. Daí que, eventos socioculturais e lúdicos das crianças como o brincar constituam acessos privilegiados para compreender a interdependência entre relações e culturas adultas e infantis, suas sociabilidades, a organização social do grupo de pares e modos de participação; i.e., aquilo possibilita e constrange a sua agência e torna significativas as experiências de serem/tornarem criança entre crianças e com adultos.

Mais recentemente, novos entendimentos do brincar, perspetivando que as relações das crianças com o mundo que habitam estão situadas em contextos mais que sociais, sublinham o agenciamento da materialidade, seja ela natureza, corpos, tecnologias, artefactos ou arquiteturas, nos seus

contínuos encontros. O desafio é exceder as dicotomias tradicionais (corpo/mente, natureza/cultura, indivíduo/social, sujeito/objeto, discurso/matéria, etc.) para recolocar e reconhecer a coexistência e amálgama humana com o resto do mundo e todos os tipos de coisas, espécies não humanas e matéria (manufaturada e orgânica, viva e inerte, entidades e forças), resgatando-os da invisibilidade, inação e passividade. Realçar a ação do lugar, objetos e matéria no brincar das crianças, retirando-os de um papel subsidiário, requer tomá-los como causas e repercussões instigadoras, intrigantes e inter-relativas que, ao também “brincarem” com elas enquanto “tentam tornar-se inteligíveis uns aos outros” (Lenz Taguchi, 2010, p. 152), entram num jogo de mútua afetação, agenciamento, produção e transformação. Olhar esta íntima relação no inextricável emaranhamento entre humanos e *o mais que humano* que acontece nos encontros lúdicos do brincar incita, então, a entendimentos mais complexos e dinâmicos acerca da multitude de agências constantemente presentes, mas frequentemente ignoradas ou tomadas como certas.

Play

Play, in its enormous human variability and complexity, is a key concept in the field of Sociology of Childhood. It is essential, both for understanding childhood as a generational socio-historical construction in Western societies, as well as for reconceptualising children as active members of society and producers of peer cultures. It is also important for the political recognition of the expression of children’s multiple and different voices as particular forms of social participation and *in the more than human world*.

Indeed, throughout the 20th century in Western societies, playing has become the predicate of children’s nature and one of the foundations of their otherness in relation to adults and their worlds; a space-time for them to experience themselves, others, and the world, acquiring the structuring knowledge of their personal, social, and cultural development. Indeed, play has gained status as a universal right (art. 31, UNCRC, 1989). In this definition of childhood, one of the most relevant descriptions of children’s social actions, the emphasis is placed on the playfulness inherent in the active participation of children in self-determined, voluntary, and freely chosen activities that are self-gratifying, pleasant, fun, and imaginative, trivial, fluid, uncertain, and autotelic, economically unproductive and without extrinsic goals.

In the field of Social Sciences, children's play has often been translated and valued as an activity that promotes the child's linguistic/cognitive development, on the part of Developmental Psychology, and the acquisition of social skills necessary to perform future roles in society and to social integration, advocated by classical sociology. The typification of playing activities and their functions, associated with levels of progression in children's individual development, tended to highlight their observable behaviours, but in a socially decontextualized, anachronistic, and adult-centric way, and to instrumentalize its functionality for formal teaching-learning processes.

Childhood sociological studies dedicated to understanding children's actions in society also value play, focusing on the socio-cultural processes in which the "how" to play is integrated and, in these relationships, global/locally recontextualized culture routines are (re)produced. The specific ways in which children interpret, symbolize and act in the world through adoption, confrontation and/or counterpoint to the adult order and/or among peers, are then recognized as significant for them to generate common experiences and understandings, carriers of shared meanings for their own actions within the heterogeneity of social class, gender, age, ethnicity, religion, institutional experience, etc. Such ways of being, doing and feeling are used as social knowledge and competence for children to participate, not only in the adult world where they assert themselves differently, but also in the world of children, as competent members in relation to one another.

When paying attention to the ways in which children create alternate versions of reality among themselves, playful cultures stand out, particularly the "doing as if" or "make-believe"; these non-literal interpretations allow children to dissociate themselves from the adult reality that inspires them, in which they participate and are part of, thus producing a world of fantasy. In other words, children are able to create a context of pretense, temporary and limited, as a kind of "bubble of perfection in an imperfect world" that makes it possible to act on the line between fantasy and reality. It is this non-literality that allows play to be play; it can be understood as a text – in which children tell their own stories and versions of reality, speak about themselves and comment on their innumerable relationships – and at the same time, as a context in which they learn that behaviours, interpersonal relations of authority or feelings are influenced by it, in a field of negotiations of meanings expressed in multiple languages. Playing, as an integral part of children's social life, is far from being separated from the real world, and so, is a way of being in it and acting on it. Hence, children's socio-cultural and ludic events such as play constitute a privileged

access to understanding the interdependence between adult and children's relationships and cultures, their sociability, the social organization of the peer group and their own forms of participation, *i.e.*, what enables and constrains their agency and makes the experiences of being/becoming a child among children and adults significant.

More recently, new perspectives on play, which consider that children's relations with the world develop in contexts other than social, underline the influence of materiality, be it nature, bodies, technologies, artefacts, or architectures, in their continuous encounters. The challenge is to overcome traditional dichotomies (body/mind, nature/culture, individual/social, subject/object, discourse/matter, etc.) to relocate and recognize human coexistence and mixing with the rest of the world and all types of things, non-human species, and matter (manufactured and organic, living and inert, entities and forces), rescuing them from invisibility, inaction, and passivity.

Enhancing the role of place, objects, and matter in children's play and removing their subsidiary status, require viewing them as influential and intriguing causes and repercussions; while "playing" with them, they are "trying to become intelligible to each other" (Lenz Taguchi, 2010, p. 152), participating in a game of mutual affectation, agency, production and transformation. Acknowledging this intimate relationship in the inextricable entanglement between humans and *the more than human* that happens in the encounters of play, leads to a more complex and dynamic understanding of the multitude of agencies that are constantly present, but often ignored or taken for granted.

Referências / References

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Hackett, A., Procter, L. & Seymour, J. (Eds.). 2015, *Children's Spatialities. Embodiment, Emotion and Agency*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan

Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*. London: Routledge.

Cidadania Infantil / Childhood Citizenship

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.9>

Tom Cockburn

Edge Hill University, United Kingdom

Cidadania Infantil

Cidadania é um conceito contestado entre os sociólogos que, cada vez mais, afirmam que o mesmo vai além do estatuto legal conferido pelos Estados aos indivíduos numa dada comunidade política nacional. Alguns sociólogos destacam a necessidade de pensar a cidadania em termos de agência política, inserida na vida quotidiana. Outros associam a conceção de cidadão a questões de identidade, a serem analisadas em termos das aspirações das pessoas de viverem em sociedade. Alguns observadores dispensam totalmente a relevância da categoria analítica de cidadania.

É necessário concetualizar a cidadania como um processo sociológico. Como sociólogos, observamos as práticas de cidadania por meio das quais as pessoas se tornam membros ou têm permissão para entrar numa determinada comunidade política. Essas práticas envolvem colaborações e disputas entre as pessoas ou entre as pessoas e as instituições que as governam. Tal resultou, nos últimos três séculos, na inclusão de homens e mulheres trabalhadores, na abolição da escravatura e na tolerância religiosa.

O foco principal desta contribuição é explorar as formas a partir das quais a cidadania pode ser considerada para as crianças no mundo de hoje.

A última parte do século XX testemunhou um crescente reconhecimento das reivindicações das crianças à cidadania. Avanços significativos foram feitos em relação aos direitos da criança, colocados na agenda global pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989; a CDC é vista como um marcador da cidadania e dos direitos das crianças no mundo de hoje. A Sociologia da Infância respondeu a esse movimento social (Cockburn, 2013) problematizando modelos convencionais de cidadania e propondo um outro mais adequado para as crianças.

Através da ratificação da CDC os governos assumem responsabilidades no que respeita à proteção das crianças, claramente declaradas (proteção contra exploração, tratamento desumano, participação em guerras, entre outras), para atender ao seu estatuto especial. No entanto, foi este estatuto especial, centrado em torno das vulnerabilidades associadas às crianças que, sem dúvida, as excluiu da equidade com os adultos, tornando a aplicação da

CDC inconsistente. O direito das crianças à provisão, de acordo com a CDC, exige que os governos atendam às suas necessidades básicas e ajudem todas as crianças a alcançar o seu pleno potencial. Assim, as crianças têm direito a tratamentos de saúde, educação, lazer, brincar, cultura, segurança social e a um padrão de vida adequado. O elemento final: o direito à participação, de todos os direitos, foi o que gerou maior atenção de académicos e profissionais (Cockburn, 2013). Pode argumentar-se que isso ocorre porque é muito difícil chegar a um acordo sobre o que é a participação e o grau em que a “participação plena” é possível ou mesmo apropriada. A participação destaca, também, questões de cidadania participativa das crianças.

A cidadania é mais do que direitos. Os teóricos políticos tradicionais muitas vezes contrapõem o cidadão que recebe direitos ao que tem as responsabilidades de cidadão.

Este aspeto é frequentemente apontado como um motivo para excluir as crianças da cidadania. No entanto, a Sociologia da Infância tem vindo a questionar tal suposição e identifica, por outro lado, responsabilidades que as crianças têm. Por exemplo, muitas crianças são responsáveis pelo seu bem-estar, cuidado e educação, libertando assim os seus responsáveis para terem empregos remunerados. Por outro lado, as crianças fazem contribuições no que diz respeito aos cuidados de adultos ou de outras crianças em casa. Finalmente, as crianças, particularmente aquelas do mundo maioritário, têm responsabilidades para contribuir com o seu trabalho para o sustento do lar (Cockburn, 2013).

Outro elemento importante da cidadania é a noção de pertença. Este aspeto está a tornar-se mais agudo no mundo cada vez mais globalizado de migrações, mobilidades e novas tecnologias. As tensões que as crianças experienciam, relacionadas com questões de identidade, tornaram-se um foco crescente para os sociólogos: seja o estatuto de migração das crianças, as identidades nacionais cruzadas facilitadas por novos media, as mobilidades geracionais ou as identidades sexuais. Todos estes aspetos moldam a forma como as crianças individualmente se veem, veem os outros ou são vistas pelos outros. Assim, os sociólogos estão interessados em ideias de cidadania que tragam elementos *inclusivos* para a sua concetualização, sustentando-se em ideias de democracia radical e inclusão que enfatizam processos de posicionamento e formação de identidade, ao invés de considerar a cidadania meramente como um estado ou estatuto.

Além disso, é importante reconhecer as experiências diversas, as estruturas sociais e as vidas das crianças, tanto como uma pluralidade em todo o mundo (principalmente, mas não exclusivamente, entre os mundos minoritário e majoritário), mas também dentro de Estados-nação específicos em termos de pobreza e acesso diferenciado a recursos e oportunidades. Os investigadores têm estudado as relações de poder que as crianças vivem no mundo majoritário, dando atenção especial às estruturas hegemónicas que o desenvolvimento internacional exige. Tal trabalho tem, corretamente, mapeado os processos de pobreza infantil, exclusão, injustiças e marginalização e o papel que o movimento de desenvolvimento internacional desempenha na sustentação desses processos (Hanson, 2018).

O comércio e os mercados de trabalho também aumentaram os processos de migração e mobilidade, tanto dentro como entre os estados-nação e mesmo entre continentes. Os padrões de migração geraram mais fenómenos para a análise da cidadania, nos quais as famílias se tornaram mais “interculturais”, ou ainda os modos como as crianças são expostas a diversas culturas, em que as suas culturas interagem e mudam nas suas interações com outras culturas. Assim, as populações podem mover-se múltiplas vezes em diferentes culturas, cada experiência levando à familiaridade com outras culturas, com todas as oportunidades e desafios potenciais que tal pode envolver.

Com o papel do Estado-nação na vida política, económica e social a passar por grandes transformações em muitas partes do mundo, e os sociólogos lutando com sobreposições e soberanias múltiplas, o trabalho sociológico sobre a cidadania infantil, sobre observações empiricamente informadas acerca dos modos de forjar e imaginar a comunidade política são mais relevantes do que nunca.

Childhood Citizenship

Citizenship is a contested concept amongst sociologists, who increasingly assert that the idea of citizenship goes beyond the legal status conferred by states upon individuals in a national political community. Some sociologists highlight the need to think about citizenship in terms of political agency, embedded in everyday life. Others associate the conception of the citizen with questions of identity to be analysed in terms of people's aspirations to live in society. Some observers dispense altogether with the relevance of the analytical category of citizenship. It is necessary to conceptualise

citizenship as a sociological process. As sociologists, we look at citizenship practices through which people forge membership or are allowed entry into a political community. These practices entail collaboration and are contested among people or between people and the institutions that govern them. Over the past three centuries, this has resulted in the inclusion of working men, women, the abolition of slavery and religious tolerance. The main focus of this contribution is to explore the ways citizenship can be applied to children in today's world.

The latter part of the twentieth century saw an increasing recognition of children's claims to citizenship. Significant progress was made towards children's rights, placed onto the global agenda by the United Nations Convention of the Rights of the Child (UNCRC) in 1989; today, the UNCRC is seen as a marker of children's citizenship and rights. The Sociology of Childhood responded to this social movement (Cockburn, 2013) by problematising conventional models of citizenship into one that would be suitable to apply to children.

By ratification of the UNCRC, government responsibilities for the protection of children are clearly stated (protection from exploitation, from inhumane treatment, against participation in wars, amongst others), and a case made for their special status. However, it was this special status, centred around children's perceived vulnerabilities that arguably excluded them from equality with adults, and the enforcement of the UNCRC is still inconsistent. Children's right to provision under the UNCRC requires governments to meet their basic needs and help all children reach their full potential. Thus, children are entitled to health treatment, education, leisure, play, culture, social security and an adequate standard of living. The final element, the right to participation, of all the rights, generated the most attention from academics and practitioners (Cockburn, 2013). This is arguably because it is very hard to reach agreement on what participation is and the degree to which "full participation" is possible or indeed appropriate. Participation also highlights issues of children's participatory citizenship.

There is more to citizenship than rights. Traditional political theorists often counter the rights-receiving citizen against those of citizen responsibilities. This is often cited as a reason for excluding children from citizenship. However, the Sociology of Childhood has questioned this assumption and instead lists the responsibilities that children possess. For instance, children have responsibility for their own well-being, care and education, thus freeing their carers to participate in paid employment. Secondly, children

should make tangible contributions to caring for adults or other children in their household. Finally, children, particularly those in the majority world, have responsibilities to earn a paid income (Cockburn, 2013).

Another important element of citizenship is the notion of belonging. This is becoming more acute in the increasingly globalised world of migration, movement and new technologies. Tensions within individual children over issues of identity become an increasing focus for sociologists: whether they are children's migration status, cross national identities facilitated by new media, generational mobilities, or sexual identities. All these shape the way individual children see themselves, see others, or are seen by others. Thus, sociologists are interested in citizenship ideas that reflect an *inclusive* element to citizenship, drawing on ideas of radical democracy and inclusion that emphasise processes of positioning and identity formation, rather than citizenship as a state or status.

Furthermore, it is important to acknowledge the diverse experiences, social structures and lived lives of children both as a plurality across the world (chiefly but not exclusively between the minority and majority worlds) but also within specific nation states in terms of poverty, and differential access to resources and opportunities. Scholars have studied the power relations that children in the majority world inhabit, playing particular attention to hegemonic structures that international development demands. Such work has, correctly, mapped processes of children's poverty, exclusion, injustices and marginalisation and the role the international development movement plays in sustaining those processes (Hanson, 2018).

Trade and labour markets have also increased processes of migration and mobility, both within and between nation states and even across continents. Migration patterns have exposed further phenomena for citizenship analysis where families have become more "intercultural", or the ways in which children are exposed to diverse cultures, where their cultures interact and change in their interactions with other cultures. Thus, populations may move multiple times across different cultures, each experience leading to familiarity with other cultures with all the potential opportunities and challenges this may involve.

With the role of the nation-state in political, economic and social life undergoing a major transformation in most parts of the world, and sociologists grappling with overlapping and multiple sovereignties, sociological

work on children's citizenship and empirically informed observations on forging and imagining the political community are more relevant than ever.

Referências / References

Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hanson, K. (2018). Global/local research on children and childhood in a global society. *Childhood*, 25(3), 272-296.

Consumo de Substâncias / Drug Use

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.10>

Cláudia Urbano

*CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências
Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal*

Consumo de Substâncias

As substâncias psicoativas, usualmente também referidas como drogas, são produtos que, quando consumidos, potenciam um efeito fisiológico e provocam alterações comportamentais. São diversas as classificações que podem ser usadas, sendo a mais comum a que diferencia as substâncias enquanto estimulantes, perturbadoras, narcóticos e alucinogénios. Diferenciam-se, também, quanto ao seu carácter legal (lícitas e ilícitas), dependendo, neste caso, do quadro normativo de cada sociedade. Segundo dados do último inquérito nacional ao consumo de substâncias psicoativas em Portugal, as de uso mais comum são a canábis, a cocaína e o ecstasy (Balsa et al., 2018). Nos estudos sobre os consumos de substâncias incluem-se também o álcool, o tabaco e os medicamentos sedativos ou estimulantes sem prescrição médica.

O consumo de substâncias é um dos comportamentos de risco identificados na sociedade em geral, e que afeta, em particular, o grupo dos jovens. É uma fase que pode revelar nos jovens uma certa insegurança face a novos estilos de vida: as responsabilidades passam gradualmente a ser outras, em direção a uma maior autonomia e emancipação; os contactos sociais, os papéis sociais e as rotinas mudam, diversificam e intensificam em alguns casos. Em torno dessas mudanças, há expectativas a gerir – suas e dos outros face às solicitações internas (dos desejos, aspirações e do desenvolvimento em geral dos jovens adultos) e externas (da sociedade e do mercado de trabalho). É também uma fase de afirmação pessoal e de necessidade de pertença a um grupo. A influência dos pares, o desejo de antecipar e replicar comportamentos da população adulta, a curiosidade e o desafio de experimentar, a tentação de testar o limite do normativo são algumas das razões que levam a uma primeira experiência de consumo de substâncias psicoativas e que podem potenciar o desenvolvimento de consumos mais regulares, mais intensos e mesmo mais problemáticos, chegando a situações de dependência e a consequências físicas, mentais e sociais graves.

Desta forma, os jovens tendem a adotar condutas pouco saudáveis, muitas delas associadas ao consumo de substâncias. Segundo os resultados europeus mais recentes de inquéritos nacionais à população jovem (EMCDDA, 2016), dois em cada dez jovens fumam regularmente, sete em cada dez

consumiram álcool no último ano e dois a três deles com consumo *binge* (acima das quatro bebidas nas raparigas e das seis nos rapazes, numa mesma ocasião), e entre um a dois em cada dez já experimentaram qualquer tipo de droga (sendo a mais comum a canábis). Tanto na população geral como nos jovens, varia em função do género, sendo mais frequente entre a população masculina. No entanto, tem havido progressivamente nos últimos anos um aproximar das prevalências de consumo das raparigas face ao que são os padrões de consumo nos rapazes, sobretudo no que se refere ao consumo de tabaco, de álcool e de canábis.

Os contextos de consumo de substâncias mais frequentes são as festas associadas a rituais de passagem (fim de ano civil, final de ano escolar, fim de curso) e a eventos lúdico-culturais organizados (festas rave, transe, festivais de verão). É frequente o consumo entre amigos, o que remete para uma dimensão do consumo associada às sociabilidades.

As consequências podem ser da mais variada ordem: desde a dimensão fisiológica, à dimensão mental e psicológica, passando pela dimensão social. Na dimensão social, pode afetar áreas como a relação com a família, com o companheiro, com os amigos ou outras pessoas, a performance no trabalho, o desempenho escolar, gestão financeira, entre outros. Pode, em casos de descontrolo, levar à situação de dependência, à marginalização e estigmatização, e ao desenvolvimento de comportamentos delinquentes.

Atualmente, e com a deslocação do problema do consumo da área da justiça para a área da saúde, estes consumos deixam de ser considerados apenas como infração, para passarem a ser tidos enquanto questão de saúde privada e saúde pública. Trabalha-se, portanto, na sua prevenção, no seu tratamento e nos acompanhamentos sociais adequados a estes comportamentos de consumo, e em particular aos comportamentos aditivos e dependências. Por essa razão, nos últimos anos alargou-se o domínio de reflexão sobre os consumos para além das substâncias físicas, e o centro passou a ser as práticas e comportamentos, incluindo aqueles que decorrem de novas formas de vida na sua relação com as novas tecnologias: a adição ao jogo (sobretudo online) e à internet.

Drug Use

Psycho-active substances, usually also referred to as drugs, are products that, when taken in or administered into one's system, potentiate a physiological effect and cause behavioural changes. Drugs can be classified in

different ways; the most common classification is the one differentiating substances as stimulants, depressants, narcotics and hallucinogens. They also differ in their legal character (licit and illicit), depending on the normative framework of each society. According to the latest general population survey on drug use in Portugal, the most commonly used substances are cannabis, cocaine and ecstasy (Balsa et al., 2018). Studies on drug use also focus on the prevalence of alcohol, tobacco and sedatives or stimulants without a prescription.

The use of drugs is one of the risk behaviours in society in general and affects youngsters in particular. Young people can show signs of definite insecurity regarding new lifestyles: responsibilities gradually increase towards a greater autonomy and emancipation; social contacts, social roles and routines change, and diversify and intensify in some cases. Related to these changes, there are expectations to be managed – from themselves and from others, facing internal (desires, aspirations and overall development of young adults) and external (society and the labour market) demands. It is also a stage of personal affirmation and of needing to belong to a group. The influence of peers, the desire to anticipate and replicate adult behaviours, the curiosity and the challenge of experimenting, and the temptation to test normative limits, are some of the reasons that lead to a first experience of drug use and that may foster the development of a more regular, more intense and even more problematic use, leading to situations of addiction with severe physical, mental and social consequences.

Thus, young people tend to adopt unhealthy behaviours, many of which are associated with drug use. According to the most recent European results in national youth surveys (EMCDDA, 2016), two out of ten young people smoke regularly, seven out of ten drank alcohol in the last year and two to three of them had binge drinking (when girls consume over four drinks or boys over six over a short period of time), and one or two out of ten have tried any kind of drug (the most common is cannabis). Both in the general population and among youngsters, the prevalence varies by gender and the use is more frequent among boys. However, recently there has been a progressive increase in drug use prevalence among girls compared to the use patterns among boys, especially the use of tobacco, alcohol and cannabis.

The most frequent contexts for drug use are the parties related to rites of passage (New Year's Eve, the end of the school year, graduation) and organized recreational and cultural events (rave parties, trance, summer festivals).

The use of drugs with friends is frequent, which points to a dimension associated with sociability.

The consequences can be varied: from the physiological dimension to the mental, psychological and social ones. In the social dimension, it can affect areas such as the relationship with family, partner, friends or others, work performance, school performance, and financial management, among others. In cases of lack of control, it can lead to addiction, marginalization and stigmatization, and the development of delinquent behaviours.

Nowadays, and with the shift of the problem from the justice area to the health area, drug use is no longer considered only as an infraction, but also as a matter of private and public health. Therefore, prevention, treatment and social support are appropriate for these consuming behaviours, and in particular for addictive behaviours and addictions. For this reason, in recent years, investigations into consuming behaviours have been broadened beyond the physical substances, and the focus is now on practices and behaviours, including those emerging from new lifestyles with new technologies, associated with gaming and gambling (especially online) and with the internet.

Referências / References

Balsa, C., Vital, C. & Urbano, C. (2018). *IV Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral, Portugal 2016/17*. [General Population Survey on Drugs Use and Abuse Portugal 2016/17] Lisboa: SICAD. ISBN 978-989-99574-9-7. Accessed at: http://www.sicad.pt/BK/EstatisticalInvestigacao/EstudosConcluidos/Lists/SICAD_ESTUDOS/Attachments/181/IV%20INPG%202016_17_PT.PDF

EMCDDA (2016). *ESPAD Report 2015 – Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. EMCDDA, ESPAD: Lisboa. ISBN: 978-92-9168-919-4. Accessed at: http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/3074/ESPAD_report_2015.pdf

SICAD. *Definiton of Illicit Substances*. Accessed at: <http://www.sicad.pt/PT/Cidadao/SubstanciasPsicoativas/Paginas/default.aspx>

**Consumos e Usos dos Media
(Infância) / Media
Consumptions and Uses
(Childhood)**

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.11>

Bula Bhadra
University of Calcutta, India

Consumo e Uso dos *Media* (Infância)

O consumo e os usos dos *media*, desde a introdução da televisão, são, e sempre foram, maiores que a vida. Consequentemente, agora é virtualmente impossível para as crianças imaginarem como seria crescer sem Internet, televisão, videogames e *media* social. A maioria das crianças de hoje cresce imersa nos *media* digitais e na digitalização, o que mudou a experiência da própria infância e das próprias crianças. Elas são expostas aos *media* em todas as formas, incluindo TV, computadores, tablets, smartphones e outros ecrãs.

Historicamente, desde que a televisão invadiu a paisagem norte-americana no final dos anos 1950 e o resto do mundo se juntou gradualmente, o seu impacto na vida diária das crianças tem sido objeto de intenso debate. A disponibilidade de uma gama cada vez maior de tecnologias de entretenimento – televisão por cabo e via satélite, juntamente com reprodutores de vídeo, DVD e DVR, permitiu maior escolha sobre o quê e quando as crianças assistiam; os videogames tornaram-se baratos e facilmente disponíveis, e o consumidor adolescente tem hoje uma variedade quase estonteante de tecnologia de *media* de entretenimento para escolher.

Em parte, esta abundância de opções foi impulsionada pelo facto de essas tecnologias terem sido adotadas pela maioria das crianças em todo o mundo, embora com variações. Claramente, as crianças estão a crescer em ambientes cada vez mais saturados de *media* e tecnologia. A tecnologia digital oferece aos utilizadores a capacidade de usar mais *media* simultaneamente e o fenómeno da “multitarefa de *media*” tem aumentado. Um computador desktop ou portátil agora pode executar vários aplicativos simultaneamente, desde *streaming* de vídeo a programas de aplicativos residentes. A distribuição digital de *media* fez com que a *media* eletrónica se tornasse parte do quotidiano da maioria das crianças de formas até então inimagináveis.

O facto de as crianças terem abraçado mais rapidamente e incorporado com mais facilidade esses usos nas suas rotinas diárias aumentou as preocupações. O mundo digital agora constitui o mundo das crianças, onde outras pessoas tradicionalmente significativas são menos necessárias ou às vezes nem mesmo necessárias. Entre as décadas de 1960 e 1980, por exem-

plo, o uso de *media* pelas crianças resultou principalmente em mais tempo gasto em frente à televisão. Entretanto, hoje em dia, as formas tradicionais de assistir TV estão em declínio entre classes, géneros e etnias em todo o mundo. Sem dúvida, as crianças simplesmente têm mais opções de *media* hoje – tanto em termos dos usos da tecnologia de *media* quanto do conteúdo disponível – e essas opções são parte integrante das experiências por elas vividas. Com todas estas opções, não é uma surpresa que as crianças tenham, também, mais probabilidades do que no passado de executar multitarefas de *media* e de maior consumo médio.

No entanto, em todo o mundo, este tipo de desenvolvimentos é evidentemente realizado de forma desigual, devido à prevalência de uma divisão digital entre quem tem e quem não tem. Ainda assim, a noção de que os *media* participativos e colaborativos – como *software* de mistura de música, câmaras digitais e *software* de edição – estão disponíveis para a maioria não é enganosa, mesmo num mundo que é estratificado por desigualdades económicas, sociais e políticas.

Deste modo, por um lado, muitos pais temem que ficar sentados em frente a um computador ou televisão por longos períodos de tempo possa levar a ganhos de peso, insónias ou, ainda, que mensagens instantâneas intermináveis possam interferir na capacidade dos filhos estabelecerem relacionamentos face a face. As incertezas sobre o modo como as crianças consomem os *media* contemporâneos também estão repletas de medos antigos sobre como os velhos e novos *media* trazem imagens e histórias violentas para a vida das crianças e adolescentes. Há um profundo sentimento de insegurança e cautela entre pais e educadores, muitos dos quais se sentem ultrapassados e mal equipados para responder à vida digital. No entanto, eles simultaneamente sentem uma enorme pressão para lidar com a mudança na cultura dos *media* que parece fazer parte do futuro dos seus filhos.

O que é verdade hoje é que as crianças estão a crescer em ambientes de comunicação cada vez mais complexos. A Internet permite a comunicação um-para-um (como o telefone e a interação face a face) e a comunicação um-para-muitos (o que também vale para as transmissões mais antigas ou meios de comunicação de massa, como a televisão e os filmes). Também permite formas de comunicação muitos-para-muitos (como em jogos online *multiplayer* massivos), algo que é uma característica única das redes digitais. Isto permite que os *media* de hoje se expandam em novas direções e lugares, encontrando novos caminhos na vida das crianças e contribuindo para a reconfiguração de oportunidades e riscos nas suas vidas em relação

a atividades sociais, culturais, educacionais, cívicas, de saúde e de lazer importantes.

Em sociedades cada vez mais globalizadas e fragmentadas, pode parecer que as redes sociais das pessoas estão em declínio, que as pessoas estão a viver vidas mais solitárias e desconectadas. Mas o individualismo e a hipersociabilidade em rede chamam a atenção para as muitas maneiras pelas quais as crianças pequenas agora podem expressar-se, interagir umas com as outras e participar em públicos em rede através de diferentes recursos de informação. A mensagem, no entanto, é que, embora essa participação muitas vezes possa parecer imensamente promissora, os ambientes mediados digitalmente são entrelaçados com tramas, formas textuais, práticas de marketing e mercadorias afetivas de empresas comerciais. Posteriormente, o que resulta é um *paradoxo de participação*. Enquanto as culturas dos *media* contemporâneos podem envolver a imaginação coletiva dos jovens e [permitir] novos “gêneros de participação”, muitos adultos expressam preocupações sobre o papel da comercialização excessiva e consumismos indulgentes.

Atualmente, as novas tecnologias de *media* digital permitem que as crianças misturem as suas próprias músicas, montem as suas próprias histórias e editem as suas próprias imagens e vídeos, oferecendo, assim, enormes oportunidades para que se assumam como agentes.

A participação e os usos da *media* agora são caracterizados pela personalização (as crianças criam identidades específicas através das suas páginas do Facebook), hipersociabilidade (uma capacidade constante e até mesmo expectativa de estar “disponível”), networking (as crianças podem alcançar e ser alcançadas pelos *media* em várias plataformas, horários e lugares) e omnipresença (há muito mais *media* eletrónica e digital do que nunca).

N.B. [O texto acima representa mais o Norte Global e o Sul Global industrializado urbano dos tempos atuais.]

Media Consumption and Uses

Media consumption and uses, since the introduction of television are, and always have been larger than life. Consequently, it is now virtually impossible for children to imagine what it would be like to grow up without the Internet, television, video games, and social media. The majority of children today are growing up immersed in digital media and digitization which has changed the experience of childhood itself and children themselves.

They are exposed to media in all forms, including TV, computers, tablets, smart phones, and other screens. Historically, since television roared onto the North American landscape by the late 1950s and the rest of the world joined gradually, its impact on children's daily life has been the subject of intense discourse. The availability of an increasing array of entertainment technologies—cable and satellite television along with video, DVD, and DVR players allow increased choice in what children will watch and when they will watch; video game players have become inexpensive and easily available; home computers today are as powerful as some mainframes of the early 1980s and by all accounts, iPods are, globally speaking, *de rigueur* for wealthy teenagers. The adolescent child consumer today has an almost dizzying medley of entertainment media technology to choose from. In part, this plethora of choice has been driven by the fact that these technologies have been embraced by majority of children globally, though with variation. Clearly, children are growing up in increasingly media- and technology-saturated environments. Digital technology offers users the capability to use more media simultaneously and the phenomenon of “media multitasking” has risen. A desktop or notebook computer can now run multiple applications simultaneously, everything from streaming video to resident application programs. The digital delivery of media has meant that electronic media have become part of the fabric of the majority of children's daily lives in heretofore unimagined ways. The fact that children have embraced more rapidly and incorporated more effortlessly these uses into their daily routines has heightened concerns. The digital world now constitutes the children's world where traditional significant and generalized others either are less required or sometimes not required at all. Between the 1960s and 1980s, for example, children's media use mostly amounted to more time spent in front of the television. Today, however, amongst classes, genders, and ethnicities across the globe, traditional forms of TV viewing are on the decline. No doubt, children simply have more media options today – both in terms of the media technology uses and the content available – and these options are an integral part of the lived experiences of children. With all these media options available, it would not be a surprise that children are also much more likely than in the past to be media multitaskers, capable of packing more media into any given hour of consumption.

However, around the world these kinds of developments are of course unevenly realized due to the prevalence of a digital divide between haves and have-nots. Nonetheless, the notion that participatory, collaborative media – like music mixing software, digital cameras, and editing software – is available to the majority is not misleading even in a world that is stratified by

economic, social, and political inequities. Accordingly, many parents fear that sitting in front of a computer or television for extended periods of time can lead to weight gain, or sleep deprivation, or that endless instant messaging can interfere with children's ability to form face-to-face relationships. Uncertainties about how children consume contemporary media are also layered with longstanding fears about how old and new media bring violent images and stories into adolescent's lives. There is a deep sense of insecurity and wariness among parents and educators, many of whom feel behind the curve and ill-equipped to respond to digital life. Yet, they simultaneously feel a tremendous pressure to address the changing media culture that seems likely to be a part of their children's futures. What is true today is that children are growing up in an increasingly complex communication environment. The Internet allows for both one-to-one communication (like the telephone and face-to-face interaction) and one-to-many communication (which is also true of older broadcast or mass media, like the television and movies). It also allows for many-to-many forms of communication (as in massive multiplayer online games), something that is a unique characteristic of digital networks. This allows today's media to expand in new directions and places, finding new routes into children's lives and contributes to the reconfiguration of opportunities and risks in their lives in relation to social, cultural, educational, civic, health, and important leisure activities. In increasingly globalizing, fragmented societies, it can appear that people's social networks are in decline, that people are living more lonely, disconnected lives. But networked individualism and hypersociality draw attention to the many ways young children can now express themselves, interact with each other, and participate in networked publics through information resources. The message, however, is that, while such participation can often seem immensely promising, digitally mediated environments are thread through with the plots, textual forms, marketing practices, and affective commodities of commercial corporations. Subsequently, what results is a *participation paradox*. While contemporary media cultures may engage young people's collective imagination and [afford] new "genres of participation", familiar worries about the role of excessive commercialization and indulgent consumerisms continue to resound.

Nowadays, new digital media technologies allow young children to mix their own music, mount their own stories, and edit their own images and videos, thus offering tremendous opportunities for children to take a stand and gain agency. Media participation and uses are now characterized by personalization (kids create specific identities through their Facebook pages), hypersociality (a constant ability and even expectation to be "available"),

networking (young children can reach out to, and be reached by, media across various platforms, times, and places), and ubiquity (there is just much more electronic and digital media than ever before).

N.B. [Children's Media Consumption and Uses is uneven according to class, gender, language, country, region, (dis)ability etc. In a way, the above write up is more representative of Global North than Global South of the present day.]

Referências / References

Buckingham, D. (2006). Is There a Digital Generation? In David Buckingham and Rebekah Willett (Eds.), *Digital Generations: Children, Young People, and New Media* (pp. 1-13). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.

Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity Press.

Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança / The United Nations Convention on the Rights of the Child

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.12>

Matías Cordero Arce

*Independent Researcher and Educator at a Young Offenders' Institution in the
Basque Country, Spain*

Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, é um dos principais instrumentos internacionais de direitos humanos. Complementada por três protocolos opcionais – sobre a venda de crianças, crianças em conflito armado e sobre procedimentos de comunicação – estabelece um Comitê formado por especialistas que monitorizam a implementação das suas disposições e dos seus protocolos opcionais pelos Estados Partes. Até ao momento, é o tratado internacional de direitos humanos mais amplamente ratificado da história.

Uma característica distinta da CDC, que a diferencia de outros instrumentos fundamentais de direitos humanos, é que os direitos que ela consagra não são o resultado das lutas dos seus destinatários pelos seus direitos, mas sim de adultos que decidiram que as crianças necessitavam de uma Convenção, elaborando, assim, uma para elas. Esta Convenção, redigida por adultos, é ela própria implementada em contextos sociais que, em todo o mundo, podem, ainda, ser descritos como preeminentemente *adultista*, como os Estudos da Infância têm documentado exaustivamente.

A CDC e a tendência adulta que a atravessa podem ser mais bem compreendidas se nos concentrarmos nos seus quatro princípios orientadores, identificados pelo seu Comitê e agora universalmente aceites como a espinha dorsal e a estrutura interpretativa da CDC pelos Estados Partes, ONG, académicos e profissionais.

Em primeiro lugar, o princípio do direito à participação, contido pelo Comitê no artigo 12.º, que obriga os Estados Partes a “assegurar à criança... capaz de formar as suas próprias opiniões o direito de expressar essas opiniões livremente em todos assuntos que a afetam”, essas visões “tendo o devido peso de acordo com a idade e maturidade da criança”. No entanto, como implícito na elaboração e confirmado pela prática, o peso atribuído aos seus pontos de vista e a correlação da sua “idade e maturidade” com tudo isso vai depender, em última análise, da avaliação do supervisor adulto.

É indicativo do adultismo generalizado que moldou esta conceção do papel supervisionado e subordinado das crianças na sociedade que, como mostra a história da CDC, os delegados adultos que elaboraram a CDC não

pensaram que a própria Convenção era algo em que as crianças deveriam ter tido uma palavra a dizer. Assim, as crianças não foram autorizadas a participar na elaboração da carta dos seus próprios direitos e têm, também, uma palavra marginal a respeito da sua implementação.

Em segundo lugar, o artigo 6.º consagra o princípio do direito das crianças à vida, sobrevivência e desenvolvimento. Resumir este artigo como um princípio-chave mostra a influência do desenvolvimentismo na elaboração e implementação da CDC. As crianças devem ser protegidas e sustentadas (“vida e sobrevivência”) à medida que as suas capacidades “evoluem” (artigos 5.º e 14.º); à medida que “crescem e amadurecem” (artigo 12.º), isto é, à medida que se desenvolvem em direção ao seu estado final humano ideal, que é a idade adulta. Na verdade, a participação das crianças, nos termos do artigo 12.º, é supervisionada e protegida justamente porque as crianças ainda não atingiram a idade adulta, um estado final que lhes conferiria a racionalidade e conseqüente independência e competência que ainda não possuem. Por causa dessa consideração de dependência e incompetência, as crianças também são consideradas ainda irresponsáveis: a educação, que é equiparada à escolaridade pela CDC (artigo 28.º), deve ter como objetivo “a preparação da criança para uma vida responsável numa sociedade livre” (artigo 29.º, n.º 1 d). Assim, as crianças, para a CDC, não têm obrigações e estão ainda a tornar-se responsáveis, portanto, são cidadãos apenas em formação.

Terceiro, o artigo 3.º diz que “em todas as ações relativas às crianças... o superior interesse da criança deve ser uma consideração primária”. Este princípio do interesse superior é anterior à CDC e surgiu como um critério paternalista devido às concepções desenvolvimentistas, e não como um direito das crianças. O seu objetivo era orientar os adultos que tomam decisões sobre as crianças e foi por isso que foi incluído na CDC. Além disso, como critério, é totalmente aberto, o que significa que a sua aplicação dependerá inteiramente do sistema de valores do decisor adulto.

Quarto, o artigo 2.º consagra o princípio do chamado direito à não discriminação, seja em razão de “raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, propriedade, deficiência, nascimento ou outro estatuto”. Este é um princípio importante na medida em que defende a igualdade de direitos de meninas e “crianças negras”, “cegas”, “gays”, “pobres”, “imigrantes”, etc. Porém, nem a CDC, nem o seu Comité ou intérpretes consideram a idade uma variável de estatuto social. Assim, a CDC não reconhece a possibilidade de ser discriminado simplesmente por ser criança, o que é revelador da sua origem, interpretação e aplicação adultocêntrica. A CDC procura

defender as crianças contra o sexismo, racismo, homofobia, classismo e outras estruturas de opressão, mas não estende essa defesa ao adultismo, que é precisamente a forma de opressão estrutural sofrida pelas crianças enquanto crianças. Um exemplo claro disso é a discriminação enfrentada por crianças trabalhadoras em todo o mundo (ver “trabalho infantil” e “protagonismo”).

Considerando a breve descrição dos três princípios anteriores, a lacuna oximorônica de excluir a idade como uma variável de estatuto social no quarto princípio não deveria surpreender, porque a CDC revela-se como uma peça de legislação adultocêntrica, geralmente implementada num contexto social adulto. Tal expõe outra anomalia da CDC *vis-à-vis* com os outros instrumentos fundamentais de direitos humanos que podem ser vistos, por exemplo, se considerarmos a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulheres (CEDM), e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD). No caso destas duas Convenções, pode-se dizer que a CEDM foi elaborada justamente para lutar e eliminar o sexismo, e que a CERD foi elaborada para combater e eliminar o racismo. Porém, no caso da CDC, não se pode dizer que surgiu para lutar e eliminar o adultismo.

Em suma, a CDC tem uma marca adultista que tende a reduzir os direitos das crianças às obrigações dos adultos para com elas, nomeadamente a obrigação de as cuidar e proteger (incluindo uma *participação protegida*). Enquanto convenção adultista, tem ajudado na proteção das crianças em todo o mundo, ao permear os sistemas jurídicos nacionais, aumentando a consciência global da importância dos direitos da criança assim compreendidos, estabelecendo novos padrões para avaliar o cumprimento da legislação dos direitos da criança, ou promovendo o surgimento de provedores para proteger os direitos das crianças em vários países.

Por causa disso, mas principalmente por causa da posição hegemônica da CDC – é a única carta global dos direitos da criança existente, sem que haja qualquer movimento internacional de base infantil que pressione por outra carta – ela deve ser reconhecida como a moeda legal em uso em relação aos direitos da criança.

No entanto, uma advertência fundamental deve ser feita sublinhando que como instrumento dos direitos das crianças, isto é, dos direitos que deveriam pertencer às crianças, a CDC é uma ferramenta “à espera”; à espera que as crianças venham e criem um espaço para os seus próprios significados e definições num espaço originalmente não criado por elas. As crianças trabalhadoras organizadas no mundo majoritário já começaram a trilhar

esse caminho, utilizando o discurso sobre os seus direitos consagrados na CDC para lutar por mais direitos, como o direito de trabalhar com dignidade que não está incluído na CDC.

The United Nations Convention on The Rights of The Child

The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), adopted by the UN General Assembly in 1989, is one of the core international human rights instruments. Supplemented by three optional protocols – on the sale of children, children in armed conflict, and a communications procedure – it establishes a Committee formed by experts who monitor the implementation of its provisions and its optional protocols by its States parties. To date, it is the most widely ratified international human rights treaty in history.

A distinct feature of the UNCRC that differentiates it from other core human rights instruments, is that the rights it enshrines are not the result of the struggles for the rights of its addressees, but of adults deciding for children that these needed a Convention, and thus writing it down for them. This adult-drafted Convention is itself implemented in social contexts that, worldwide, can still be described as pre-eminently *adultist*, as Childhood Studies have thoroughly documented.

The UNCRC and the adultist bias that runs right through it can be best understood if we focus on its four guiding principles, identified by its Committee and now universally accepted as the backbone and interpretative framework of the UNCRC by States parties, NGOs, scholars and practitioners.

Firstly, there is the principle of the right to participation, encapsulated by the Committee and interpreters of the UNCRC in article 12, which mandates States Parties to “assure the child... capable of forming his or her own views, the right to express those views freely in all matters affecting the child”, these views “being given due weight in accordance with the age and maturity of the child”. However, as implied by the drafting and confirmed by practice, whether the child is capable of forming his or her views, which matters affect the child, the weight ascribed to the child’s views, and the correlation of the child’s “age and maturity” with all the above, will ultimately depend on the evaluation of the adult supervisor. It is indicative of the pervasive adultism that shaped this conception of children’s supervised and subordinated role in society that, as the history of the UNCRC shows, the adult delegates that drafted the UNCRC did not think that the Convention was itself something about which children had to have a say. Thus, children

were not allowed to participate in the drafting of their own charter of rights, and still have very little say regarding its implementation.

Secondly, article 6 enshrines the principle of children's right to life, survival, and development. Enshrining this article as a key principle shows the influence of developmentalism in the drafting and implementation of the UN-CRC. Children have to be protected and provided for ("life and survival") as their capacities "evolve" (articles 5 and 14); as they "age and mature" (article 12), that is, as they *develop* towards their ideal human end-state, which is adulthood. Actually, children's participation, as per article 12, is supervised and protected precisely because children have *still not* achieved adulthood, an end-state that would grant them the rationality and subsequent independence and competence that they do not have yet. Because of this consideration of dependency and incompetence, children are also considered to be still irresponsible: education, which is equated to schooling by the UN-CRC (article 28), has to aim for "the preparation of the child for responsible life in a free society" (article 29 n.1 d). So, children, for the UNCRC, are duty-less and *becoming* responsible, and therefore, just citizens in-the-making.

Thirdly, article 3 says that "in all actions concerning children... the best interests of the child shall be a primary consideration". This principle of the best interests predates the UNCRC and emerged as a paternalist criterion indebted to developmentalist conceptions, rather than as a right of children. Its purpose was to guide the adults who make decisions about children and it was as such that it was included in the UNCRC. Further, as a criterion it is utterly open-ended, which means that its application will depend entirely upon the value-system of the adult decision-maker.

Fourthly, article 2 enshrines the principle of the so-called right to non-discrimination, be it because of "race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status". This is an important principle since it defends the equal rights of girls, and children who are black, blind, gay, poor, immigrant, etc. However, neither the UNCRC, nor its Committee or interpreters, consider age as a variable of social status. Thus, the UNCRC does not acknowledge the possibility of being discriminated against simply *because of being a child*, which reveals its adultist origin, interpretation and implementation. The UNCRC seeks to defend children against sexism, racism, homophobia, classism and other structures of oppression, but it does not extend that defense to the case of adultism, which is precisely the form of structural oppression suffered by children *as children*. A clear example of this is the discrimination faced by working children worldwide (see "child labour" and "protagonism").

Considering the brief depiction of the prior three principles, the oxymoronic lacuna of excluding age as a variable of social status in the fourth should come as no surprise, because UNCRC reveals itself as an adultist piece of legislation, generally implemented in an adultist social context. This exposes another anomaly of the UNCRC *vis-à-vis* the other core human rights instruments, that can be seen if, for example, we consider the CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women), and the CERD (Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination). In the case of these two Conventions, it can reasonably be said that the CEDAW was drafted precisely to fight and eliminate sexism, and that the CERD was drafted to fight and eliminate racism. However, in the case of the UNCRC, it cannot reasonably be said that it emerged to fight and eliminate adultism.

In sum, the UNCRC has an adultist imprint which tends to reduce children's rights to adult obligations towards children, namely the obligation to provide for children and to protect them (including a *protected* participation). As such an adultist Convention, it has been helpful for the protection of children throughout the world, by permeating national legal systems, raising global awareness of the importance of children's rights thus understood, setting new standards to evaluate the compliance with children's rights law, or promoting the emergence of ombudspersons to protect children's rights in various countries.

Because of this, but mostly because of the UNCRC's hegemonic standing - it is the only global children's rights charter in existence, without any international grassroots children's movement pushing for another charter- it must be acknowledged as the legal currency in use regarding children's rights. However, a key caveat must be added to underline that as an instrument of children's rights, that is, of rights that *should belong to children*, the UNCRC is a tool "in the waiting"; waiting for children to come and make a space for their own meanings and definitions in a space originally not of their making. Organized working children in the majority world have already started to tread this path, using the discourse about their rights enshrined in the UNCRC to struggle for further rights, such as their right to work with dignity which is not included in the UNCRC.

Referências / References

Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: Ifejant.

Cosmopolitismo Infantil / Childhood's Cosmopolitanism

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.13>

Catarina Tomás

Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH), Portugal

Cosmopolitismo Infantil

Em 2021 continuamos a assistir a um cenário complexo quando nos referimos à situação mundial da infância e às dificuldades que se apresentam aos diversos Estados na promoção e garantia dos direitos da criança. No entanto, desenvolve-se no espaço-tempo mundial uma cultura de resistência em prol da efetivação dos direitos das crianças. Podemos afirmar que existe, ainda que incipientemente, um espaço de luta pelos direitos da criança: o cosmopolitismo infantil.

Sendo um projeto plural, político e social, este conceito prende-se com expectativas sociais e implica a identificação de grupos sociais cujas aspirações são negadas ou tornadas invisíveis (Santos, 2003). Dada a impossibilidade de identificar todos os movimentos e atores que, direta ou indiretamente, se associam à luta pelos direitos das crianças, tarefa quase impossível, nem a construção de uma teoria global, uma vez que cada movimento terá de ser objeto de análise atenta e contextualizada, pretende-se ilustrar alguns exemplos desses movimentos, ações e atores na defesa dos direitos da criança.

Por conseguinte, o cosmopolitismo infantil pode ser entendido como um movimento transnacional de luta pelos direitos da criança que se revê no papel desempenhado por: (i) organizações internacionais como *UNICEF*, *Childwatch International*, *International Save the Children Alliance*, *Unesco*, *Defense of Children International*, *Global Movement for Children (GMC)*, *PLAN*, *World Vision International*, *Alliance of Youth CEOs*, entre outras; (ii) por lutas, experiências e iniciativas como o Fórum Social Mundial, onde decorreu a iniciativa do Grupo de Trabalho sobre Direitos da Criança num Mundo Globalizado (CR4WSF), em 2004; (iii) por movimentos sociais de crianças (MSC), como os que são desenvolvidos por crianças trabalhadoras em várias partes do mundo, como na África (AMWCY, Movimento Africano das Crianças e Jovens Trabalhadores), Ásia (Bhima Sangha, Makkala Panchayats e Namma Sabha) e América Latina (NATs, *Niños, niñas* y adolescentes *trabajadores*). Estes movimentos surgiram nos finais da década de 70 do século passado, primeiro na América Latina, e a partir da década de 90, na África e Ásia. Mais recentemente, assistimos a um conjunto de ações lideradas por crianças e jovens que se tornaram mundialmente conhecidas: Malala Yousafzai

e a defesa da educação das meninas; os/as jovens do Movimento “Never Again MSD”, nos EUA, e a defesa das alterações legislativas em relação às armas; e Greta Thunberg e a defesa do ambiente; (iv) por investigadores/as oriundos/as de campos do saber como os Estudos da Criança/Infância, que defendem que as crianças são dignas de serem estudadas em si mesmas, no presente e não no seu futuro como adultas, a partir da sua própria voz e ação e não apenas através daquilo que os adultos dizem delas, recusando orientações, discursos práticas adultocêntricas, e pretendem romper com os saberes tradicionais sobre as crianças e a infância.

Não obstante, o cosmopolitismo infantil, como o modo mais ilustrativo do espaço da infância no quadro global, caracteriza-se ainda pela sua incipiência e pela sua dificuldade em se afirmar e provocar mudanças efetivas no *status quo*. De forma concreta, talvez possamos apenas falar em *contra-pontos* (Silva, 2000), em vibrações ascendentes ou num projeto embrionário que tenta propor e acionar um quadro alternativo, concertado e global relativamente à situação da infância e à luta pelos seus direitos.

Várias são as razões para explicar este facto, nomeadamente a pouca capacidade que os movimentos sociais de crianças, ONG, ou campos do saber têm de influenciar a agenda política e científica dominante. As lutas, iniciativas, experiências, movimentos alternativos como os descritos assumem, na sua maioria, uma ação local, com caráter pontual, ora facilmente desconhecidas ora facilmente descaracterizadas e/ou ridicularizadas, sobretudo quando lideradas por crianças. Uma outra crítica feita a estes repertórios e atores prende-se com o facto de muitas ações terem um papel importante, sobretudo para resolverem situações de emergência. Há ainda o perigo do efeito da privatização da ação pública, da personalização das causas e da instrumentalização das ONG, pelas organizações internacionais, os governos e grandes empresas.

As organizações e os movimentos infantis têm histórias múltiplas e originais. O seu nascimento, desenvolvimento e maturidade têm trajetos diferentes, de acordo com os próprios contextos das crianças, da sua forma de funcionamento, dos objetivos que se propõem alcançar, das estratégias adotadas pela população, a quem se dirigem e da sua ideologia. No entanto, não ignorando o que se acabou de afirmar, e considerando a multiplicidade de lutas, experiências, iniciativas e movimentos, podemos afirmar que há um denominador comum a todos eles, nomeadamente o reconhecimento da infância e das crianças e seus interesses e direitos.

Children's Cosmopolitanism

In 2021, we continue to observe a complex scenario regarding the situation of children around the world and the difficulties that result from the distinct ways of promoting and guaranteeing children's rights. However, a culture of resistance has developed to facilitate the realization of children's rights. We can affirm that there is, even if incipiently, a space for the fight for the rights of the child: children's cosmopolitanism.

As a plural, political and social project, this concept is based on social expectations and implies the identification of social groups whose aspirations are denied or made invisible (Santos, 2003). Given the impossibility of identifying all movements and actors that, directly or indirectly, associate themselves with children's rights, or of constructing a global theory, since each movement would have to be the subject of a careful and contextualized analysis, it is intended to illustrate some examples of these movements, actions and actors in the defense of the rights of the child.

Consequently, children's cosmopolitanism can be understood as a transnational movement for the fight for children's rights that has been carried out by: (i) international organizations such as UNICEF, Childwatch International, International Save the Children Alliance, Unesco, Defence of Children International, Global Movement for Children (GMC), PLAN, World Vision International, Alliance of Youth CEOs, among others; (ii) experiences and initiatives such as the World Social Forum, where the Working Group on the Rights of the Child in a Globalized World (CR4WSF) initiative took place in 2004; (iii) children's social movements (CSM), such as those that are developed by working children in various parts of the world, such as in Africa (AMWCY, *African Movement of Children and Young Workers*), Asia (Bhima Sangha, Makkala Panchayats and Namma Sabha) and Latin America (NATs, *Niños, niñas y adolescentes trabajadores*). These movements emerged in the late 70s of the last century, first in Latin America, and in the 1990s in Africa and Asia. More recently, we have seen a series of actions led by children and young people who have become well-known worldwide: Malala Yousafzai and the defense of girls' education; young people from the "Never Again MSD" Movement in the USA, and the defense of legislative changes in relation to weapons; and Greta Thunberg and the defense of the environment; (iv) researchers from fields of knowledge such as Child Studies/Childhood Studies, who argue that children are worthy of being studied in themselves, in the present time and not in their future as adults, as well through their own voice and actions and not only through what adults say about them.

They reject guidelines, adult centric discourse and intend to break with traditional knowledge about children and childhood.

Nevertheless, children's cosmopolitanism, as the most illustrative mode of childhood space in the global context, is still characterized by its incipience and its difficulty in asserting itself and provoking effective changes in the status quo. In concrete terms, perhaps we can only talk about *counterpoints* (Silva, 2000), upward vibrations or an embryonic project that tries to propose and trigger an alternative, concerted and global framework regarding the situation of childhood and the struggle for children's rights.

There are several reasons to explain this fact, namely the incapacity of children's social movements, NGOs, or fields of knowledge to influence the dominant political and scientific agenda. The initiatives, experiences and alternative movements such as those described above, are limited mostly to occasional local actions, at times unknown or unrecognised and / or ridiculed, especially when led by children. Another criticism made of these repertoires and actors, is related to the fact that many actions play an important role, especially in resolving emergency situations. There is also the danger of the effect of the privatization of public action, the personalization of causes and the instrumentalization of NGOs, by international organizations, governments and large companies.

Children's organizations and movements have multiple and original stories. Their origin, development and maturity have different paths, depending on the children's own contexts, their ways of functioning, the objectives they propose to achieve, the strategies adopted by the population, to whom they are addressed, and their ideology. However, while not ignoring what has just been stated, and considering the multiplicity of struggles, experiences, initiatives and movements, we can say that there is a common denominator for all of them, that is, the recognition of childhood and children as well as their interests and rights.

Referências / References

Santos, B. S. (2003). Poderá ser o direito emancipatório. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 65, 3-76.

Silva, M. C. (2000). Globalização hegemónica e globalização contra-hegemónica: notas para um debate. In J.M.Viegas & E.C. Dias (Eds.), *Cidadania, integração social e globalização* (pp. 289-309). Oeiras: Celta.

Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Afrontamento.

Criança / Child

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.14>

Hanne Warming

Roskilde University, Denmark

Criança

Na Sociologia da Infância, o conceito de “criança” representa a população dos mais novos. Alguns pesquisadores da infância utilizam-no para se referirem a pessoas entre 0 a 17 anos, enquanto outros o utilizam para um subgrupo de idade dentro deste grupo – argumentando que devemos usar conceitos mais matizados, como bebês, crianças pequenas, adolescentes, etc.

A justificação para a utilização do conceito para a população total de 0 a 17 anos emergiu de abordagens sociológicas no campo dos estudos da infância, que reconhecem a infância, não apenas como uma fase da vida mas, também, como uma dimensão da estrutura social. *Assim, o conceito de “criança” aborda uma posição social (desprivilegiada)*. Um conceito relacionado que também considera a infância como uma característica estrutural da sociedade é o de “ordem geracional”, inspirado pelo conceito feminista de “ordem de género”. *O conceito de “criança”, diz respeito, portanto, a uma posição na ordem social (geracional)*, que é moldada por meio de construções sociais binárias de crianças como devires e adultos como seres, que envolve uma alteridade implícita das crianças, resultando em desigualdade e discriminação do outro, paralelas à discriminação de mulheres, minorias étnicas etc. O conceito de “geração” refere-se a “processos” materiais, sociais e culturais de alteridade por meio dos quais os indivíduos adquirem a qualidade social de “infantilidade” e o estatuto de “criança” numa dialética com o “adulto” e o “estatuto” de “adulto” (Alanen, 2011, p. 163).

A perspetiva esboçada acima foi criticada por ser excessivamente estruturalista; no entanto, pode-se argumentar que essa crítica se baseia numa visão (excessivamente) estruturalista da ordem social como fixa. Assim, a partir da perspetiva da ontologia Bourdieusiana, que sustenta os conceitos de ordem geracional e *generationing* originalmente desenvolvidos por Alanen e Mayall, qualquer ordem social é apenas temporariamente fixada, podendo, tais fixações, diferir de campo para campo. Assim, nessa perspetiva, *o significado de ser criança não é apenas cultural e historicamente específico*, mas também pode variar entre diferentes contextos. A partir de uma perspetiva pós-estruturalista, a ordem social é continuamente remodelada, desafiada e potencialmente alterada por meio de negociações (que podem ser verbais) ou de ações. Visto de ambas as perspetivas sobre ordens sociais,

desordem e processos de ordenação, o significado de ser criança não tem uma essência fixa, além da dialética com o “adulto”, que não tem significado fixo – e mesmo essa dialética pode ser desafiada.

Outra crítica foi levantada por James e James (2004), que apontaram para o risco de cegueira no que concerne ao impacto de outras categorias como género, classe e etnia. Este é um ponto importante, mas não implica que a categoria “criança”, definida a partir da perspectiva da ordem geracional e da geração, não seja relevante e sólida nas análises da infância e da vida das crianças, nem mais geralmente nas análises da estrutura social e dos processos de mudança social. Em vez disso, o oposto aplica-se: exatamente por causa da abordagem dialética social (pós) estrutural da categoria criança, as análises desta perspectiva também revelarão *insights* sobre a categoria adulta e a posição social. No entanto, é importante assinalar que existem muitas infâncias diferentes e que a *negociação do que significa ser uma criança específica se cruza com as negociações sobre o significado de outras categorias.*

Närvanen e Näsman (2004) levantaram uma terceira objeção à concetualização de ordem geracional e geração relativamente à categoria “criança”. Os autores argumentam que o dualismo criança – adulto deve ser considerado como um *continuum*, tanto na vida de um indivíduo, quanto na posição social. No entanto, se, como Närvanen e Näsman (*ibidem*) sugerem, se substituímos “geração” e “criança” por “fase de vida” e “idade” enquanto categorias analíticas, corremos o risco de omitir a atenção crítica necessária à discriminação contra crianças em geral, e à infância como característica estrutural da sociedade. Assim, em vez de substituir um conceito por outro, podemos incluir a idade como uma categoria adicional e diferenciadora na análise interseccional para compreender, tanto a homogeneidade quanto a heterogeneidade (idade) na análise da infância das crianças e das negociações temporariamente contextualizadas da posição da criança.

Por fim, Prout (2005) criticou a forma como “criança” é concetualizada dentro da ordem geracional e das perspectivas geracionais, apontando que tal ignora os processos corporais e biológicos da vida devido à ênfase no social e à ânsia de criticar a psicologia do desenvolvimento tradicional e os modelos sociológicos (estrutural-funcionalistas) iniciais da criança. Enquanto nos primeiros estádios dos estudos da infância esta foi uma postura necessária e apropriada que destacou o argumento sociológico de que “criança” constituía uma posição social, a tarefa desafiadora hoje é corrigir essa omissão do corpo e dos processos biológicos da vida numa concetualização

sociológica da criança, sem perder de vista que “criança” constitui uma posição social.

Child

In the sociology of childhood, the concept of “child” denotes the population of young people. Some childhood researchers use it to address people aged 0-17 years, while others reserve it for a sub-age-group within this group – or argue that we should use more nuanced concepts such as babies, young children, teens, teenagers etc.

The rationale for using the concept to address the total population aged 0-17 emerged from sociological approaches within the field of childhood studies, which acknowledge childhood not only as a life phase, but also as a dimension of the social structure. *Thus, the concept of “child” addresses a (unprivileged) societal position.* A related concept that also regards childhood as a structural feature of society is the concept of the “generational order”, which was inspired by the feminist concept of “gender order”. *The concept of “child” therefore addresses a position in the social (generational) order, which is shaped through binary social constructions of children as becomings and adults as beings, and which involves an implicit othering of children, resulting in inequality and discrimination parallel to the othering and discrimination of women, ethnic minorities etc.* The concept of “generationing” refers to these “material, social and cultural othering processes through which individuals acquire the social quality of ‘childness’ and ‘child’ status in a dialectic with ‘adulthood’ and ‘adult’ status” (Alanen, 2011, p. 163).

The perspective outlined above has been criticized for being overly structuralist; however, this critique may be debated based on an overly structuralist view of the social order as fixed. Thus, seen from the perspective of the Bourdieusian ontology that underpins the concepts of generational order and generationing as originally developed by Alanen and Mayall, any social order is only temporarily fixed. Further, such social orders may differ from field to field. Thus, from this perspective, the meaning of being a child is not only culturally and historically specific, but may also vary across different contexts. From a poststructuralist perspective, the social order is continuously reshaped, challenged and potentially changed through negotiations (which may be verbal), or through actions. Seen from both these perspectives on social order, disorder and ordering processes, *the meaning of being a child does not have a fixed essence, other than the*

dialectic with “adult”, which has no fixed meaning – and even this dialectic may be challenged.

Another criticism was raised by James and James (2004), who pointed to the risk of blindness to the impact of other ordering categories such as gender, class and ethnicity. This is an important point; however, it does not imply that the category “child”, as defined from the generational order and generation perspectives, is not relevant and sound in analyses of childhood and children’s lives, nor more generally in analyses of the social structure and social change processes. Rather, the opposite applies: exactly because of the dialectic social (post)structural approach to the child category, analyses from this perspective will also reveal insights about the adult category and social position. However, it is an important point that there are many different childhoods, and that the negotiation of *what it means to be a specific child intersects with negotiations over the meaning of other categories.*

Närvanen og Näsman (2004) raised a third objection to the generational order and generationing perspectives conceptualization of the category “child”. They argued that the child – adult dualism must be regarded as a continuum, both in an individual’s life and as a societal position. However, if, as Närvanen & Näsman (*ibidem*) suggest, we replace “generation” and “child” with “life phase” and “age” as analytical categories, we risk omitting the necessary critical attention to discrimination against children in general, and to childhood as a structural feature of society.

Finally, Prout (2005) has criticized the way in which “child” is conceptualized within the generational order and generationing perspectives, pointing out that this ignores the body and biological life processes because of its emphasis on the social and its eagerness to criticize traditional development psychological and early sociological (structural-functionalistic) models of the child. While in the early stages of childhood studies this was a necessary and appropriate stance that highlighted the sociological point that “child” constituted a societal position, the challenging task today is to redress this omission of the body and biological life processes in a sociological conceptualization of the child, without missing the point that “child” constitutes a societal position.

Referências / References

Alanen, L. (2011). Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18 (2), 147-150.

James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. London: Palgrave Macmillan.

Närvänen, A. & Näsman, E. (2004). Childhood as Generation or Life Phase. *Childhood*, 12 (1), 71-91.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Childhood*. London and New York: Routledge.

Crianças com Deficiência / Children with Disabilities

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.15>

Cornelia Schneider
Mount Saint Vicent University, Canada

Crianças com Deficiência

O modo como as crianças com deficiência têm sido etiquetadas e categorizadas tem-se modificado ao longo do tempo. Termos como “aleijado”, “idiotice”, “retardado” ou “desvantagem” eram frequentemente utilizados para classificar determinados grupos de crianças excluídas da educação regular e escolarizadas em contextos de educação especial (ou, para muitas, não sendo sequer escolarizadas), mas que foram lentamente substituídos pelo termo deficiência, no início dos anos 1980. Essas noções tiveram origem numa ciência emergente que tentava categorizar, adequadamente, todos os tipos de deficiências e medicalizar as percepções de deficiência, a tal ponto, que as condições incapacitantes do meio ambiente não eram tidas em consideração. Esta percepção alterou-se com o novo paradigma dos designados Estudos da Deficiência que modificou a ênfase num modelo puramente médico que procurava, exclusivamente, justificações individuais para a deficiência, para um modelo social de deficiência. Esta mudança implica que a análise passa de uma explicação simples da deficiência no indivíduo para uma outra sobre as condições nas quais a deficiência ocorre. Um contexto normativo pode impedir os indivíduos de participar na vida social. Por isso, a investigação procura também compreender de que modo se pode criar maior acessibilidade e participação social para as pessoas nestas situações apoiando, por isso, frequentemente, uma agenda de justiça social.

Apesar disso, as pessoas com deficiência e, mais especificamente, as crianças, têm lutado para combater estas percepções de deficiência e vulnerabilidade. Desenvolvimentos nos campos dos Estudos da Deficiência e da Sociologia da Infância têm desafiado a exclusão e o silenciamento das crianças com deficiência. A investigação tem demonstrado que estas são capazes de ter uma voz (mesmo que, frequentemente, de modo não-verbal e não tradicional) e de participar. Existem questões ao nível ético da pesquisa, por exemplo, em que as crianças com deficiência têm sido frequentemente excluídas da participação em projetos de investigação, sob o argumento de que, sendo vulneráveis e incompetentes, não podem fornecer um consentimento informado. O reconhecimento das crianças com deficiência, enquanto atores sociais com agência e voz, tem sido instrumental neste campo, mas, ao mesmo tempo, é um trabalho contínuo. Quer a Sociologia da Infância quer os Estudos da Criança, bem como o ativismo na comunidade

de pessoas com deficiência, têm feito grandes progressos, ainda que haja trabalho a ser feito.

Da segregação à inclusão e participação

O desenvolvimento da educação inclusiva, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, tem lutado pelas noções de acessibilidade, inclusão e participação no sentido mais lato possível. A sala de aula regular é agora comumente vista como o lugar adequado para alunos portadores de deficiência aprenderem, uma vez que oferece acesso máximo à participação em sociedade. Os contextos segregadores são cada vez mais vistos como restritivos à vida e oportunidades de aprendizagem, excluindo, assim, as crianças portadoras de deficiência de participarem na sociedade.

A Sociologia da Infância tem produzido um conjunto de estudos sobre a experiência vivida pelos alunos portadores de deficiência na sala de aula. Estes, têm explorado o modo como as práticas de educação inclusiva, integração e educação especial, presentes e passadas, têm afetado a experiência das crianças com deficiência e dos seus pares. Nestes estudos, a questão da participação social e de pertença emerge com frequência. A investigação também demonstrou que determinadas formas de facilitação da inclusão na sala de aula regular podem ter efeitos contra produtivos. Por exemplo, a presença de assistentes educativos ou o uso de tecnologia, quando não introduzidas ou utilizadas de modo adequado, poderão ter efeitos estigmatizantes para as crianças com deficiência. Além disso, as crianças com deficiência têm referido que a presença de adultos pode excluí-los da interação com os seus pares. A investigação sobre direitos das crianças com deficiência tem demonstrado que é necessário implementar pedagogias mais respeitadoras de direitos, de modo a que as crianças com deficiência possam ser inteiramente respeitadas enquanto atores na sociedade contemporânea.

Children with Disabilities

The way that children with disabilities have been labelled and categorized has changed over time. Terms like “cripple”, “idiocy”, “retardation”, “handicap”, were frequently used to classify certain groups of children who were excluded from mainstream education and schooled in special educational settings (or for many, were not schooled at all), but were slowly replaced by the

label of “disability” beginning in the 1980s. Those notions stemmed from an emerging science attempting to categorize properly all kinds of impairments, and to medicalize the perceptions of impairment to the point that the disabling conditions of the environment were not taken into account.

This perception changed with the new paradigm in Disability Studies that shifted the emphasis from a purely medical model that only sought the reasons for disability inside the individual towards the social model of disability. This shift means that the analysis shifts from the simple analysis of an assumed deficiency in the individual towards the conditions in which disability occurs. A normative context can disable individuals to participate in social life. Thus, research also analyses how to create more accessibility and social participation for people in those situations, thereby, oftentimes, also supporting a social justice agenda.

Nevertheless, persons and, more specifically, children with disabilities have been struggling for a long time to shake off the perceptions of deficiency and vulnerability. Developments in the fields of Disability Studies and Sociology of Childhood have both challenged the exclusion and silencing of children with disabilities, and research has demonstrated that children with disabilities are very well able to have voice (even if at times in non-verbal, untraditional ways), and to participate. There are issues, for example, in research ethics, where children with disabilities, under the guise of being vulnerable and incompetent, have often been excluded from participation in research projects, as they were considered not able to give informed consent. The recognition of children with disabilities as social actors who have agency and voice has been instrumental in this field, but, at the same time, this recognition is still work in progress. Both research in the field of Sociology of Childhood and Childhood Studies as well as activism from the Disability community have made great strides, but more work needs to be done.

From segregation to inclusion and participation

The development of inclusive education, the UN Convention on the Rights of the Child of 1989 as well as the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 2006 have been pushing towards the notions of accessibility, inclusion and participation in the largest sense possible. The regular classroom is now more commonly seen as the appropriate place for students with disabilities to learn, as this offers maximal access to participation in society. Segregated settings are increasingly seen as restricting

life and learning opportunities, thus excluding children with disabilities from participation in society.

Sociology of Childhood has produced a number of studies on the lived experience of students with disabilities in the classroom. These studies are exploring how past and current practices of inclusive education, mainstreaming, and special education have affected the experience of the child with disabilities and those of his or her peers. In those studies, the question of social participation and belonging frequently emerges. Research has also shown that certain ways of facilitating inclusion in the regular classroom can have counterproductive effects. For example, the presence of educational assistants or the use of assistive technology, if not properly introduced and used, can have stigmatizing effects for the child with disabilities. Also, children with disabilities have reported that the presence of adults can exclude them from interacting with their peer group. Research about the rights of children with disabilities has shown that more rights-respecting pedagogies need to be implemented, so that children with disabilities can be fully respected as actors in contemporary society.

Referências / References

Davis, J. & Watson, N. (2000). Disabled children's rights in everyday life: Problematising notions of competency and promoting self-empowerment. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 211-228.

Rioux, M. (1997). When myths masquerade as science: Disability Research from an equality-rights perspective. In: L. Barton, & M. Oliver, *Disability Studies. Past, present and future*. (chapter 7). Leeds: Disability.

Schneider, C. (2015). Social participation of children and youth with disabilities in Canada, France and Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1068-1079.

Crianças “de Rua” / Street Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.16>

Rita de Cássia Marchi

Universidade Regional de Blumenau – FURB, SC, Brasil

Criança “de Rua”

Esta complexa expressão não tem uma definição precisa: a heterogeneidade psicossocial destas crianças afronta a sua uniformização; a simples nomeação e classificação estabelece um processo de estigmatização social sobre os nomeados; há uma ambiguidade ou contradição implícita nos próprios termos que a compõem. Se “criança” é aquele ser a quem é socialmente atribuído um estado de natural inocência e dependência em relação aos adultos, e a quem é socialmente determinada a circunscrição a espaços institucionais específicos (a família e a escola), a chamada criança “de rua” é vista como estando na contramão desta norma. Assim, ela não se enquadra nas expectativas sociais do que seria uma “criança normal”. Quando falamos da criança que tem a sua educação realizada pelas instituições previstas para este fim, não nos referimos a ela como criança “de casa” ou “da escola”, pois no substantivo “criança” está subentendido o seu pertencimento a estes universos e somente neles é que ela poderia constituir-se como *realmente* uma criança. Assim, o termo “menino/criança de rua” (*street children, l'enfant de la rue*) pelo qual estas crianças ficaram internacionalmente conhecidas, por manter o significante que remete ao universo doméstico, pode ser entendido como um paradoxo. O não-reconhecimento desta criança como uma “criança” no sentido normativo do termo, está estreitamente ligado à construção social da ideia de infância/criança moderna. Ou seja, estas categorias (criança e rua) estão estreitamente relacionadas a um modelo social e politicamente construído que as coloca, por definição, em oposição. Pode-se dizer que a criança “de rua” porta uma dupla alteridade (Marchi, 2007): a de ser “criança” (portanto, diferente do adulto e com uma norma específica a cumprir) e a de ser “de rua” (por não estar regularmente submetida às instituições socializadoras e, assim, escapar à norma que rege toda a infância). Analistas assinalam que a criança “de rua” atrai a atenção (e, comumente, a reação social negativa contra si) porque é vista como estando “fora de lugar” (*children out of place*). O facto de não ter tido acesso às condições mínimas para viver a sua infância na forma como está modernamente convencionado possibilita a estas crianças ações que lhes são socialmente interditas (por ex., a livre circulação). Assim, ela perturba com a sua presença um espaço que, não somente não lhe está reservado, mas que também lhe é interdito sem a devida supervisão: o espaço

público. Mas esta criança está desterritorializada não somente do espaço físico e simbólico da casa, e sim também da própria ideia de *infância* porque a sua presença nas ruas provoca na sociedade uma certa dissonância cognitiva. Sobre ela paira uma indeterminação ou dúvida ontológica: seria (ainda) uma "criança"? Tem ela uma "infância"? O seu comportamento nas ruas (mais ou menos socialmente adequado ou visto como francamente antissocial) vai definir, progressivamente, o seu maior ou menor pertencimento ao "reino" da infância e, portanto, a sua maior ou menor chance de desfrutar das prerrogativas sociais e dos direitos atualmente atribuídos às crianças. Trata-se aqui de indicadores sociais como saúde, habitação, educação, inserção social e cultural. Neste sentido, a ação classificatória faz parte de um processo de produção e reorganização de diferenças sociais, pois, a "situação irregular" ou a "menoridade" (como historicamente se instituiu esta questão no Brasil e América Latina) atribuída às crianças pobres, pode ser pensada não apenas como um atributo relativo à idade, mas como instrumento hierarquizador de direitos (Vianna, 1999). Esta criança é aquela que não desfruta da condição social da infância, aquela a quem este tempo e espaço social têm sido socialmente negados. O substantivo "menor", associado à preocupação com a criança "solta", "não tutelada", que perambula pelas ruas sujeita a diversas experiências, entre as quais a prática de pequenos delitos, é, para o senso comum, sinónimo de "delinquente". Portanto, potencialmente "perigoso" porque ameaça a ordem social. Os estudos que enfatizam a dimensão discriminatória do uso deste termo revelam que ele somente era aplicado aos indivíduos de uma camada específica da população e não a todos que se encontrassem em determinada faixa etária. Assim, esta divisão no interior da categoria infância acarreta atribuição de valor social diferenciado a determinadas crianças. O facto do significado e valor negativo da rua enquanto espaço físico, mas, simbolicamente determinado, ainda ser pouco problematizado nos estudos sobre estas crianças, também permite revelar os limites do conhecimento sociológico sobre a infância que parte de uma conceção acrítica da sua norma moderna (Sarmiento & Marchi, 2008). A Sociologia da Infância, no entanto, embora de forma ainda bastante inicial, problematiza a designação criança "de rua" ao colocar no centro da análise as relações de poder e os processos de legitimação das diferenças sociais. Assim, desloca o foco da análise do "problema do desvio" (patente na análise funcionalista do fenómeno) para a questão política: grupos sociais disputam física e simbolicamente não somente o espaço público urbano, mas também o poder de estabelecer dicotomias concetuais sob a forma de hierarquias sociais inscritas nos sistemas de classificação que orientam e estruturam os nossos modos de ser, pensar e agir. Portanto,

revela-se o caráter de classe deste processo que se inscreve, politicamente, numa conceção abstrata de infância. A mudança de paradigma realizada pela Sociologia da Infância inclui também uma crítica à ideia da criança pobre, “de rua”, como *vítima passiva* de uma situação macroestrutural que não lhe permite opção, e a sua consideração como *ator social* cuja compreensão da própria situação deve ser levada em conta pelo analista. Além disto, insere na análise a questão geracional, a assimetria de poderes, direitos, deveres e recursos desiguais e desigualmente distribuídos entre adultos e crianças, já que a dominação não ocorre apenas no nível das estruturas económicas e políticas, mas também nas relações intergeracionais, igualmente estruturadas e estruturantes.

Street Children

This is a complex description which has no precise definition: the psycho-social heterogeneity of these children is an affront to their uniformity; the simple naming and classification establish a process of social stigmatization on those children and there is an ambiguity or contradiction implicit in the terms that comprise it. If “child” is that being who is socially assigned to a state of natural innocence and dependence on adults and who is socially determined to be limited to specific institutional spaces (family and school), the so-called “street child” can be seen as being the opposite of this norm. Thus, he/she does not fit the social expectations of what a “normal child” would be. When we speak of children who have their education carried out by the institutions created for this purpose, we do not refer to them as children “from home” or “from school”, as the noun “children” implies their belonging to these worlds and only within them could they *truly* constitute themselves as children. Thus, the term “street child” (street children, *l'enfant de la rue*) by which these children have become internationally known, can be understood as a paradox because of this signifier that refers to the domestic environment. The non-recognition of this child as a “child” in the normative sense of the term, is strictly linked to the social construction of the idea of modern childhood / child. In other words, these categories (child and street) are closely related to a socially and politically constructed model that, by definition, opposes them. It can be said that the “street” child bears a double alterity (Marchi, 2007): that of being a “child” (therefore, different from the adult and with a specific standard to be met) and that of being “street” (for not being regularly subjected to socializing institutions and thus escaping the norm that governs all childhood). Analysts point out that the “street child” attracts attention (and, commonly, the negative social

reaction against him) because he is seen as being "out of place". The fact of not having access to the minimum conditions needed to live their childhood according to contemporary norms, allows these children actions that are socially prohibited (for example, free movement). Thus street children disturb with their presence a space that, not only is not reserved for them, but that is also interdicted without due supervision: the public space. However, these children are de-territorialized not only from the physical and symbolic space of the house, but also from the very idea of childhood because their presence on the streets causes a certain cognitive dissonance in society. An indeterminacy or ontological doubt hangs over it: would she be (still) a "child"? Does she have a "childhood"? Their behaviour on the streets (more or less socially appropriate or seen as frankly antisocial) will progressively define their greater or lesser belonging to the childhood "kingdom" and, therefore, their greater or lesser chance of enjoying social prerogatives and rights currently assigned to children. These are social indicators such as health, housing, education, social and cultural integration. In this sense, the classificatory action is part of a process of production and reorganization of social differences. Because the "irregular situation" (as this issue was historically instituted in Brazil and Latin America) was attributed to poor children, it can be thought of not only as an attribute related to age, but also as a hierarchical instrument of rights (Vianna, 1999). This child is one who does not enjoy the social condition of childhood, one who has been socially denied this time and social space. The noun "minor", associated with a concern for the "loose", "unguarded" child, who roams the streets subject to different experiences, among which is the practice of petty crimes, is, commonly synonymous with "delinquent". Therefore, the term becomes potentially "dangerous" because it threatens the social order. Studies that emphasize the discriminatory dimension of the use of this term show that it was applied only to individuals from a specific section of the population and not to everyone who was in a specific age group. Hence, this division within the childhood category entails differentiated social value attributed to specific children. The fact that the meaning and negative value of the street as a physical space, but symbolically determined, is still too seldom problematized in the studies on these children, also reveals the limits of sociological knowledge about childhood that come from an uncritical conception of its modern norm (Sarmiento & Marchi, 2008). The Sociology of Childhood, however, although still in its early stages, problematizes the designation "street child" by placing power relations and processes of legitimizing social differences at the core of this analysis. By doing this, it shifts the focus from the analysis of the "deviation problem" (evident in the functionalist analysis of

the phenomenon) to the political question: social groups dispute physically and symbolically not only the urban public space, but also the power to establish conceptual dichotomies in the form of social hierarchies inscribed in the classification systems that guide and structure our ways of being, thinking and acting. Therefore, the class dimension of this process, which is inscribed, politically, in an abstract conception of childhood, is revealed. The paradigm shift carried out by the Sociology of Childhood also includes a critique of the idea of the “street”, of poor children as passive victims of a macro-structural situation that does not allow them to choose, and its consideration as social actors whose understanding of the situation itself must be taken into account by the analyst. In addition, it brings the generational question to the analysis, the asymmetry of powers, rights, duties and resources that are unequal and unequally distributed between adults and children, since domination does not only occur at the level of economic and political structures, but also in intergenerational relations, equally structured and structuring.

Referências / References

Marchi, R. C. (2007). *Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. [Dissertação de Doutorado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Sarmiento, M. J., & Marchi, R. C. (2008) Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, 4, 91-113.

Vianna, A. R. B. (1999). *O mal que se adivinha: polícia e menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

Criança-Soldado / Child Soldiers

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.17>

Utsa Mukherjee

Brunel University London, United Kingdom

Crianças-Soldado

O termo criança-soldado é notoriamente difícil de definir, uma vez que as noções de infância e de soldado são processos sociais contingentes que assumem um conjunto de significados diferentes ao longo do tempo e do espaço. O Simpósio da Cidade do Cabo, em 1997, e os seus sucessores, os designados Princípios de Paris de 2007 e os Princípios de Vancouver de 2017, têm uma visão ampla da criança-soldado como qualquer pessoa com menos de 18 anos que está envolvida com um grupo armado em qualquer função – inclusive como guerrilheiros, espiões, cozinheiros ou recrutados para fins sexuais, entre outros. O artigo 38.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU) de 1989 contém um Protocolo Opcional que exige que os Estados signatários garantam que crianças menores de 15 anos não participem em conflitos armados e que os Estados não recrutem menores de 15 anos para as suas forças armadas. Até agora, 168 dos 197 Estados-Membros da ONU ratificaram este protocolo opcional. No entanto, o Secretariado do Enviado do Secretário-Geral da ONU para a Juventude, estima que 300.000 crianças em mais de 20 países - 40% das quais são meninas – participavam em conflitos armados, em 2015. De acordo com o *Child Soldier World Index*, do *Child Soldiers Initiative's*, de Roméo Dallaire, desde 2016, existiram crianças envolvidas em conflitos armados em, pelo menos, 18 países de todo o mundo e 46 países que ainda recrutam menores de 18 anos para as suas forças armadas.

As repetidas tentativas internacionais para definir uma criança-soldado – manifestadas nos Princípios da Cidade do Cabo, Paris e Vancouver – são sustentadas por suposições contemporâneas sobre a infância, o conflito armado e a relação entre estes dois. Elas trazem para primeiro plano a definição da CDC de criança como alguém que tem 18 anos ou menos – um conceito particular de delimitação de idade e curso de vida que não se reflete, do mesmo modo, em todas as formações sociais do mundo. As ideias sobre quem conta enquanto criança, que responsabilidades tem e o que marca a sua transição para a vida adulta são socialmente construídas e, portanto, diferentes estruturas foram desenvolvidas pelas sociedades ao longo do tempo e do espaço, para se pensar sobre quem é uma criança num contexto particular.

Essas questões acrescentam complexidade a um entendimento sociológico das crianças-soldado. Tomemos, por exemplo, o caso de dois meninos de 13 anos ativamente envolvidos em conflitos armados: Andrew Jackson – uma criança-soldado durante a Revolução Americana e futuro presidente dos Estados Unidos – e Ishmael Beah – uma criança-soldado convocado para a guerra civil na Serra Leoa e que, mais tarde, se tornou o primeiro Advogado da UNICEF para Crianças Afetadas pela Guerra. Como observou David Rosen (2015), Jackson – como muitas outras crianças-soldado da Guerra Revolucionária Americana e, mais tarde, da Guerra Civil Americana – é celebrado como um patriota e um herói nacional pelo envolvimento em conflitos armados, enquanto Beah é visto enquanto vítima de manipulação e abuso de adultos durante um conflito armado. Ainda que ambos tivessem 13 anos quando fizeram parte desses conflitos armados, as suas histórias estão separadas por 213 anos, período durante o qual a compreensão coletiva predominante de quem conta como uma criança e onde devem pertencer em cada sociedade se modificou radicalmente, bem como a nossa compreensão do lugar das crianças em conflitos armados.

O debate sociológico sobre as crianças-soldado levanta um conjunto de questões críticas sobre o modo como podemos diferenciar o que constitui um recrutamento forçado de crianças para conflitos armados e a sua participação voluntária nos mesmos. Desconstruí-las depende muito do contexto social: o modo como se desenham os limites quotidianos da violência numa dada sociedade e a estrutura mais vasta do aparelho de estado, as relações de género, as divisões étnicas e de classe, nas quais as ideias de conflito, noções culturais de infância e quadros prevalentes para a resolução de conflito estão inseridos. Sem ter estas formações de relações sociais em conta, o entendimento das experiências das crianças na Guerra e os seus esforços na reintegração social, serão objetivos difíceis de atingir. Além disso, estes debates contêm questões fundamentais sobre as estruturas que governam as vidas quotidianas das crianças, sobre o modo como imaginamos uma infância ideal – particularmente as assunções sobre a sua inocência inerente –, e as mudanças nas capacidades corporais das crianças. Os corpos das crianças-soldado transformam-se em veículos fundamentais dos conflitos armados, onde se inscrevem, fisicamente, as insígnias do grupo armado, e que são usados como carregadores e espões, para lá do seu papel como lutadores armados (ver Denov, 2010). Do mesmo modo, a vulnerabilidade e potencial desenvolvimental dos corpos das crianças são invocados em campanhas para a prevenção do recrutamento e uso de crianças em conflitos armados. Enquanto os conflitos armados e a violência continuam a crescer em todo o mundo, a Sociologia da Infância tem um contributo

importante nos debates públicos sobre crianças-soldado, colocando a atenção nos contextos culturais e estruturas históricas socialmente construídos nos quais se inserem os conflitos em geral e as crianças-soldado, em particular. Estes contributos sociológicos poderão ajudar a construir respostas políticas culturalmente sensíveis para este fenómeno sociolegal.

Child Soldiers

The term child soldier is notoriously difficult to define because the notion of childhood and that of soldiering are contingent social processes that take on different sets of meanings across time and space. The Cape Town symposium in 1997 and its successors, the so-called Paris Principles of 2007 and Vancouver Principles of 2017, take a wide-ranging view of a child soldier as anyone under the age of 18 who is involved with an armed group in any capacity – including fighters, spies, cooks or those recruited for sexual purposes among others. Article 38 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) 1989 contains an optional protocol that requires signatory states to ensure that children under the age of 15 do not take part in hostilities and that states should not recruit under-15s in their armed forces. Till now, 168 out of 197 UN Member States have ratified the optional protocol. Nevertheless, the Office of the UN Secretary-General's Envoy on Youth estimates that 300,000 children in over 20 countries – 40% of whom are girls - were taking part in armed combat as of 2015. According to The Roméo Dallaire Child Soldiers Initiative's Child Soldier World Index, since 2016 children have been involved in at least 18 armed conflicts around the world with 46 countries still recruiting under-18s in their armed forces.

Repeated international attempts at defining a child soldier – manifest in Cape Town, Paris and Vancouver Principles – are underpinned by contemporary assumptions about childhood, armed conflict and the relation between the two. It foregrounds the UNCRC definition of a child as someone who is 18 years of age or younger – a particular concept of age and life course demarcation that is not reflected in all social formations across the globe. Ideas about who counts as a child, what responsibilities children have, and what marks their transition into adulthood are socially constructed and hence different frameworks have been deployed by societies across time and place to think about who a child is in his/her particular context. These questions add further complexity to a sociological understanding of child soldiers. Take for instance the case of two 13-year-old boys actively

involved in armed conflicts: Andrew Jackson – a child soldier during the American Revolution and the future president of the USA – and Ishmael Beah – a child soldier drafted into the civil war in Sierra Leone who later became UNICEF’s first Advocate for Children Affected by War. As David Rosen (2015) has shown, Jackson – like many other child soldiers from the American Revolutionary war and later the American Civil War – is celebrated as a patriot and a national hero for his involvement in armed conflict whilst Beah is valorised as a victim of adult manipulation and abuse during an armed conflict. Although they were both 13 when they were part of armed conflict, their stories are separated by 213 years during which time our prevalent understanding of who counts as children and of where they should belong in society has radically transformed and so has our understanding of children’s place in an armed conflict.

The sociological debate about child soldiers raises a range of critical questions about how to differentiate between forced recruitment of children into armed conflict and their voluntary participation. Indeed, one can call into question whether such demarcations can be made in the first place. Unpacking these issues has much to do with the social context: how limits of everyday violence are drawn in a given society and the wider structures of state apparatus, gender relations, class and ethnic divisions in which ideas of conflict, cultural notions of childhood and prevalent frameworks for conflict resolution are embedded. Without taking these social relational formations into account, understanding children’s experience of war and efforts towards their reintegration into the mainstream will be difficult to accomplish. Moreover, encapsulated in these debates are fundamental questions about the structures that govern children’s everyday lives, how we imagine an ideal childhood – especially assumptions about inherent innocence -, and children’s changing bodily capacities. The bodies of child soldiers become key vehicles for armed conflicts with their bodies often physically inscribed by the insignia of the armed group and used as porters and spies apart from their role as armed fighters (see Denov, 2010). Equally, the vulnerability and developmental potential of children’s bodies are invoked in campaigns for the prevention of children’s recruitment and use in situations of armed conflict. As armed conflicts and violence continue to rage in different corners of the globe, the sociology of childhood has an important contribution to make in informing public debates about child soldiers by drawing attention to the cultural contexts and historically constituted structures in which conflicts in general and child soldiers in particular are embedded. Such sociological understandings can help shape culturally sensitive policy responses to this socio-legal phenomenon.

Referências / References

Denov, M. (2010). *Child Soldiers: Sierra Leone's Revolutionary United Front*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosen, D. M. (2017). *Child Soldiers in the Western Imagination: From Patriots to Victims*. New Brunswick: Rutgers University.

Crianças em Conflito com a Lei / Children in Conflict with the Law

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.18>

Chandni Basu

Institute of Sociology, University of Freiburg, Germany & Institute of Development Studies Kolkata, India

Crianças em Conflito com a Lei

Um número crescente de crianças, por todo o mundo, tem tido contacto com o sistema de justiça juvenil, enquanto agressoras. O facto de estarem do lado errado da lei dota-os de uma identidade específica, a de crianças em conflito com a lei (CCL). O sistema de Justiça Juvenil é o mecanismo legal que atende os jovens que foram detidos por acusações de ofensas criminais. É distinto do sistema para adultos e criado especialmente para estes jovens, em termos de dispositivos e procedimentos judiciais. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (CDC), qualquer pessoa com idade entre os 0 e os 18 anos é elegível para obter a proteção da justiça juvenil e, assim, ser considerada uma criança em conflito com a lei com proteção especial neste sistema de justiça. Estas medidas protetivas estão fundadas no princípio de justiça restaurativa, sendo que a CDC harmoniza os princípios que todos os estados-membros devem seguir para implementar o mecanismo de justiça juvenil, quer em termos de dispositivos e provisões legais quer em termos de procedimentos administrativos. O termo crianças em conflito com a lei veio substituir nomenclaturas anteriores como jovens em conflito com a lei ou delinquência juvenil, procurando reduzir o peso da responsabilidade criminal dos jovens pelas suas ofensas que motivam um contacto com a lei. As atividades pelas quais poderão ser detidos incluem ofensas criminais como homicídio, violação, roubo e furto. Especificamente, mais rapazes são detidos como crianças em conflito com a lei, do que raparigas. As orientações da CDC definem diretivas para o funcionamento de centros de justiça juvenil e para a atuação policial na detenção de jovens que entram em contacto com a lei. O envolvimento de crianças em ofensas criminais causa o pânico na sociedade em geral, como foi possível observar no caso do homicídio de James Bulger, que envolveu dois rapazes no Reino Unido, ambos com 10 anos de idade (Jenks, 2005, pp. 117-136). Estes incidentes deixam a descoberto uma imagem das próprias crianças como ameaças aos ideais da infância moderna, cristalizados na conotação da inocência. O envolvimento em atos criminais por parte de jovens ultrapassa os parâmetros da ética normativa da infância e é, assim, considerado um desvio/transgressão, levando a que as crianças em conflito com a lei sejam consideradas desviantes.

A história da infância moderna está amplamente relacionada com a construção do desvio moderno enquanto categoria colonial no século XIX (Basu, 2018). Tal construção foi feita juntamente com o mapeamento de definição da “periferia juvenil” pela administração colonial na sociedade nativa (Sen, 2005). Os reformatórios coloniais para o encarceramento de crianças das sociedades nativas foram uma configuração espacial importante que definiu a periferia juvenil, sendo grande parte destas crianças encarceradas pertencentes às secções marginais da sociedade nativa. Assim, estes reformatórios tornaram-se um lugar importante para o complexo mapeamento da delinquência e desvio juvenil. No conceito contemporâneo de justiça juvenil, as crianças em conflito com a lei têm direito a proteção judiciária especial, estando o sistema preparado para criar um ambiente amigável para os jovens apreendidos. Estes incluem dispositivos específicos como: audição de testemunho em salas por observação; audiência ou julgamento em sala com ambiente não formal; ausência de banco de testemunhas e nomenclaturas como Conselho em vez de Tribunal. Nas esquadras de polícia, algumas das provisões especiais para jovens incluem o não algemamento, o não aprisionamento, o reporte dos casos nos Conselhos de Justiça Juvenil imediatamente após a submissão da ocorrência ou uma reunião com agentes especializados para os jovens nas esquadras. A proteção jurídica para jovens detidos também se traduz no princípio da não retribuição. Isso pode traduzir-se por um período de *probation*, com intervenção comunitário a partir do momento da decisão condenatória. Este princípio traduz-se em atividades como serviços comunitários e a comunicação regular com o técnico indicado para esse efeito. Estas medidas pretendem libertar as crianças em conflito com a lei do peso da responsabilidade criminal pelas suas práticas de ofensas. Os perfis das crianças em conflito com a lei, provenientes sobretudo de locais desfavorecidos, chama a nossa atenção para a marginalidade social como um tema pertinente interligado com a transgressão em jovens (Basu, 2018). Neste ponto, a falta de escolaridade é apontada como um fator decisivo que tem impacto no envolvimento criminal dos jovens, sendo correlacionado com a concetualização da educação como capital cultural e como um indicador da infância moderna, juntamente com a formulação binária simultânea de desvio como uma ausência de infância. Um número crescente de crianças em conflito com a lei em sistemas da justiça juvenil em diferentes sociedades, recentemente, também destaca o conceito biológico baseado na idade para o conceito de menoridade legal. A complexidade da menoridade legal juntamente com a marginalidade permeia a realidade social das crianças em conflito com a lei, o que promove a relação dialética entre infância e desvio.

Children in Conflict with the Law

A growing number of children as perpetrators is encountering an interface with the juvenile justice system (JJS) around the world. Being on the wrong side of the law gives them the identity as children in conflict with the law (CCL). JJS is the legal mechanism which supports these young people who are apprehended on charges of criminal offences. This is a separate legal mechanism set up specially to support apprehended young people. It remains distinct from the adult courts in terms of its infrastructural provisions and legalistic procedures. According to the guidelines of the United Nations Convention on the Rights of the Child 1989 (UNCRC) any person between 0-18 years of age is eligible to receive the protection of the juvenile justice mechanism and from then to be considered as children in conflict with the law for special legal protection once they interact with the JJS. These protective measures are founded on the principle of restorative justice. UNCRC standardizes the guidelines for setting up the juvenile justice mechanism in terms of its infrastructural provisions and administrative procedures for all member signatory states. The terminology children in conflict with the law has replaced earlier nomenclatures like juveniles in conflict with the law or juvenile delinquency. This is to release apprehended young people from the burden of criminal responsibility for their offences that bring me into contact with the law. The activities for which they could be apprehended include criminal offences ranging from murder, rape, burglary to pick pocketing. Notably, there are more younger boys than girls apprehended as children in conflict with the law. The UNCRC guidelines provide directives for the functioning of both the juvenile justice boards and the police in dealing with apprehended young people once they encounter the law. The involvement of children in criminal offences causes moral panic in society at large. This reaction can be seen in the case of James Bulger's murder by two ten-year-olds-boys in the UK (Jenks, 2005, pp.117-136). Such incidents starkly expose the image of children themselves as threats to the ideals of modern childhood based on the icon of innocence. Criminal engagements among young people therefore fall beyond the parameters of the normative ethics of childhood and are hence considered as deviance or transgressive behaviour. Children in conflict with the law are thus considered deviants. The history of modern childhood is densely interlinked with the construction of modern deviance as a colonial category in the nineteenth century (Basu, 2018). Such a construction was engineered along with the contour mapping of the "juvenile periphery" by the colonial administration in native society (Sen, 2005). Colonial reformatories for incarcerated children of the native society were an

important spatial configuration which defined the juvenile periphery. These incarcerated children belonged mostly to the marginal sections of the native society. The colonial reformatory therefore became an important site where the complex entanglements of juvenile delinquency and deviance were demonstrated. Within the contemporary juvenile justice mechanism CCLs are entitled to special legal protection. JJS is geared towards providing a child-friendly atmosphere for apprehended young people. These include infrastructural facilities such as in-camera proceedings, “a drawing-room like atmosphere” at the juvenile justice board, no witness box or nomenclatures like board in place of courts. At the police station some of the special arrangements for young people include no handcuffing, no lockups, reporting of the case at the juvenile justice board immediately after the first information report is filed or appointments of special officers for young people at the police station. Legal protection for apprehended young people also translates into no retribution. Instead, they are mandated to complete a probation period of a stipulated time once found guilty. This includes activities like community service and regular reporting to the assigned probation officer. These measures are meant to release the children in conflict with the law from any burden of criminal responsibility for their unlawful offences. Profiles of children in conflict with the law, mostly from underprivileged locations, draw our attention to social marginality as a pertinent issue interlinked with transgression among young people (Basu, 2018). In this respect, lack of education is pointed out as one of the decisive factors which impacts the criminal involvement of young people. It is correlated with the conceptualization of education as cultural capital and as an indicator of modern childhood with the simultaneous binary formulation of deviance as a lack of childhood. Recently, the growing number of children in conflict with the law within the juvenile justice mechanism in different societies also problematizes the biological age-based concept of legal minority. The entangled complexity of legal minority along with marginality pervades the social reality of children in conflict with the law. This extends the dialectical relationship between childhood and deviance.

Referências / References

- Basu, C. (2008). Ours or Theirs: Locating the ‘Criminal Child’ in relation to education in the postcolonial context of India. In A. Twum-Danso, M. Bourdillon & S. Meichsner (Eds.), *Global Childhoods Beyond the North-South Divide* (pp. 57-79). London: Palgrave Macmillan.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Sen, S. (2005). *Colonial Childhoods: The Juvenile Periphery of India, 1850-1945*. London: Anthem Press.

Crianças Migrantes / Migrant Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.19>

Elisa Brey

Universidad Complutense de Madrid, España

Crianças Migrantes

As crianças migrantes têm menos de 18 anos de idade e vivem numa região ou país distinto do seu local de nascimento, depois de atravessarem fronteiras nacionais e internacionais. As fronteiras internas podem referir-se a divisões administrativas entre regiões ou áreas rurais e urbanas, dentro de um país, enquanto as internacionais se referem a divisões administrativas entre estados/países. As crianças migrantes são um grupo social distinto daquelas que são deixadas para trás, enquanto, pelo menos um dos pais é um migrante noutra lugar, ou das crianças migrantes que nascem no lugar onde os pais escolheram ficar.

As experiências das crianças migrantes variam tendo em conta diferentes fatores como: idade com que chegam ao local de migração, género, ano de escolaridade antes e depois da migração, se viajam sozinhas ou com pais ou outros membros da família, se viveram separadas dos pais antes da reunificação familiar, estatuto socioeconómico, estatuto legal, sentimentos de pertença ou de discriminação, entre outros. Os motivos da migração têm também impacto nas suas experiências, sendo neste caso, considerados fatores impulsionadores as razões pelas quais abandonaram o lugar de nascença, e fatores de permanência o motivo pelo qual chegaram ao novo destino. A migração pode ser explicada por motivos económicos, políticos, ambientais, educativos ou familiares. Os processos de tomada de decisão – antes, durante e após a viagem de um lugar para o outro – são fundamentais para compreender as experiências das crianças migrantes. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações – OIM, a estimativa global mais recente aponta para cerca de 31 milhões de crianças que se descolaram forçadamente até ao final de 2018 e, destas, “existem aproximadamente 13 milhões de crianças refugiadas, 936.000 com pedido de asilo, e 17 milhões de crianças forçadas a deslocar-se dentro dos seus próprios países” (IOM, 2020, p.6).

As situações mais dramáticas são enfrentadas por crianças não acompanhadas ou que viajam com os seus pais por rotas migratórias irregulares e inseguras, em que se arriscam a serem separadas deles, serem detidas, sofrerem processos de deportação, tráfico humano, ou mesmo, num cenário pior, tornarem-se crianças migrantes desaparecidas. Diferentes instituições

internacionais, como a OIM, têm reportado violações dos direitos das crianças migrantes em publicações específicas como o *Fatal Journeys Volume 4: Missing Migrant Children* (IOM, 2019). Em 2020, o relator principal para os direitos humanos dos migrantes apresentou na Assembleia Geral das Nações Unidas um relatório para a erradicação da detenção de crianças migrantes e a promoção de um cuidado adequado na sua receção, de modo a promover os seus direitos humanos. O Comité para os Direitos da Criança é um outro instrumento internacional a que se pode recorrer no caso de violação de direitos. No final de 2020, três em cada quatro casos pendentes no Comité relacionavam-se com violação de direitos de crianças não acompanhadas (22 em 62) ou de crianças migrantes que ficam com, pelo menos, um dos progenitores (23 em 62), que arriscam deportação, detenção ou retirada do seu estatuto legal no país de residência. As crianças migrantes que fazem uma viagem segura desde o seu país de origem enfrentam novos desafios quando vão viver para um novo destino, entre eles, acesso à educação, participação, cuidados de saúde, discriminação, racismo e xenofobia, acesso a autorizações legais de permanência e à cidadania, entre outros. Para ilustrar esses desafios em diferentes contextos de acolhimento, apresentam-se contributos da China e EUA.

Na China, a realidade das crianças migrantes é uma consequência de migrações de grande escala de meio rural para urbano, dentro do país. De acordo com o relatório da População Infantil na China, publicado em 2015 pela Unicef, e com base numa amostra de 1% da população nacional, existiam nesse ano 34,3 milhões de crianças migrantes. Tal como os seus pais, as crianças devem completar um registo local de residência, chamado HuKou, de modo a terem acesso pleno à educação pública, serviços de saúde e outros benefícios sociais. Em 2013, cerca de 20 milhões de crianças com idades entre os 6 e os 14 anos não podiam frequentar escolas públicas uma vez que não eram migrantes HuKou (Chen & Feng, 2013) e, por esse motivo, eram inscritas em escolas privadas para migrantes, o que tem impactos negativos nas suas conquistas educacionais (Chen & Feng, 2013).

Nos Estados Unidos, e segundo Rumbaut (2004), os resultados educacionais das crianças diferem de acordo com o país de origem e idade em que migraram. De entre as crianças nascidas num país distinto, o autor introduziu uma distinção entre a geração 1.25, para os que chegaram com idades entre os 13 e os 17 anos, durante a adolescência, a geração 1.5, para os que chegaram com idades entre os 6 e os 12 anos, durante a escola primária, e a geração 1.75, para aqueles com idades entre os 6 e os 12 anos, durante o pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. A idade de migração terá

diferentes impactos nas memórias e sentimentos de pertença em relação ao país de origem, nas experiências educativas, de socialização e de aprendizagem da língua dos países de acolhimento. Das mencionadas, a geração 1.25 é aquela que tem conquistas educativas mais baixas.

Independentemente do contexto de acolhimento (China ou EUA) e o tipo de migração (interna ou internacional), as crianças migrantes enfrentam desafios semelhantes no campo da educação, dependendo de diferentes fatores, como a idade à chegada e o seu estatuto legal. Para os proteger, Bhabha (2009), da Universidade de Harvard, apela à implementação dos direitos das crianças, considerando: “os direitos das crianças são direitos humanos, mas necessitam de muito mais pensamento, esforço e vontade política para funcionarem como as ferramentas que estão destinadas a ser” (p.450).

Migrant Children

Migrant children are defined as children under 18 years old, who live in a different region or country from their place of birth, after they have crossed internal or international borders. Internal borders can refer to administrative divisions between regions or rural and urban areas within a country, while international borders refer to administrative divisions between state-countries. Migrant children are a different social group from the ones who are left behind while at least one of their parents is a migrant elsewhere, or the children of migrants who are born in the place where their parents decided to settle.

The experiences of migrant children vary according to different factors, such as: age when they arrive at their place of migration, gender, year of education before and after migration, whether they travel alone or with their parents or other family members, whether they have lived apart from their parents before family reunification, socioeconomic status, legal status, feelings of belonging or discrimination, among others. The reasons for migration also have an impact on their experiences. In this case, push factors refer to the reasons why they left their place of birth, while pull factors refer to the reasons why they arrived at their new destination. Migration can be explained by economic, political, environmental, study or family reasons. The decision-making processes – before, during and after their journey to travel from one place to another – are fundamental to understanding the experiences of migrant children. According to the International Organization for Migration (IOM), the most recent global estimate indicates that

nearly 31 million children had been forcibly displaced at the end of 2018. Out of these: “There are approximately 13 million child refugees, 936,000 asylum-seeking children, and 17 million children who have been forcibly displaced inside their own countries” (IOM, 2020, p.6).

The most dramatic situations are faced by unaccompanied children or children who travel with their parents through irregular and unsafe migratory routes. In those cases, they risk being separated from their parents, falling into detention, suffering from deportation, human-trafficking, or even worse if they become missing migrant children. International Organizations such as the IOM have reported rights violations of migrant children, though specific publications like *Fatal Journeys Volume 4: Missing Migrant Children* (IOM, 2019). In 2020, at the General Assembly of the United Nations the Special Rapporteur on the human rights of migrants presented a report on *Ending immigration detention of children and providing adequate care and reception for them*, to promote and protect their human rights. The Committee on the Rights of the Child is another international instrument to invoke in the cases of rights violation. At the end of 2020, three out of four pending cases before the Committee were related to rights violation in the cases of unaccompanied children (22 out of 62) or migrant children who stay with at least one of their parents (23 out of 62), who risk deportation, detention, or withdrawal of their legal status in their country of residence.

Migrant children who make a safe journey from their place of birth, face new challenges once they are living at their new destination. Those challenges include access to education, participation, healthcare, discrimination, racism, and xenophobia, the access to legal permission to remain and to citizenship, among others. To illustrate those challenges in different receiving contexts, contributions from China and the United States will be presented.

In China, the reality of migrant children is a consequence of rural-to-urban large-scale migrations of Chinese workers, within the country. According to the report *Population Status of Children in China*, published by UNICEF in 2015, and based on the 1% National Population Sample Survey, migrant children were 34,3 million in 2015. Like their parents, to have full access to public education, healthcare, and other social benefits where they live, migrant children must complete a local household registration, called HuKou. In 2013, approximately 20 million children aged between 6 and 14 could not attend public schools because they were non-HuKou migrants (Chen & Feng, 2013). For this reason, they enrol in private schools for migrants, and

this orientation has a negative impact on educational attainments (Chen & Feng, 2013).

In the United States, according to Rumbaut (2004), the educational outcomes of children are different according to the country of origin and the age of migration. Assessing people born in another country he introduced a distinction between generation 1.25, for those who arrived between 13 and 17 years old, during adolescence, generation 1.5, for those who arrived between 6 and 12, during primary school, and generation 1.75, for those who arrived between 0 and 5, during pre- and elementary school. The age of migration will have a different impact on memories and feelings of belonging to the country of origin, the educational experience, socialization, and the learning of the language of the receiving countries. Among the three generations mentioned, generation 1.25 has the lowest educational achievement.

Regardless of the place of migration (China or the United States) and the type of migration (internal or international), migrant children face similar challenges in the field of education, depending on different factors, like their age on arrival or their legal status. To protect them, Bhabha (2009), from the University of Harvard, appeals to the implementation of children's rights, stating: "Children's rights are human rights, but they need much more thought, effort, and political will to function as the tools they were designed to be." (p.450)

Referências / References

- Bhabha, J. (2009). Arendt's children: Do today's migrant children have a right to have rights. *Human Rights Quarterly*, 31(2), 410-451.
- Chen, Y. & Feng, S. (2013). Access to public schools and the education of migrant children in China. *China Economic Review*, 26, 75-88.
- IOM (2020). *World Migration Report 2020*. Available online. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1160-1205.

Crianças que Cuidam de Crianças / Children who Take Care of Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.20>

Elena Colonna

Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Crianças que Cuidam de Crianças

As crianças que cuidam de crianças são aquelas que, de forma regular ou ocasional, assumem responsabilidades de cuidado em relação a outras crianças, desafiando a visão dominante de infância que as considera apenas enquanto objeto de cuidado dos adultos. Em resposta a *um Manual de Teoria e Pesquisa da Socialização* de 1969, que nas suas 1.189 páginas não incluía nenhuma referência aos cuidados de crianças realizados por pessoas diferentes dos progenitores, Weisner e Gallimore (1977) são os primeiros a dar visibilidade científica a este fenômeno, no seu famoso artigo *My Brother's Keeper: Child and Sibling Caretaking*. Segundo estes autores, as evidências transculturais indicavam que os cuidados não parentais eram a norma ou uma forma de cuidado significativa na maioria das sociedades, mas sistematicamente negligenciados na pesquisa e nas teorias sobre socialização, embasadas na realidade dos países industrializados ocidentais, onde as mães representavam as cuidadoras principais.

O conceito de criança e irmão que toma conta [*child and sibling caretaking*] inclui todos os tipos de socialização e responsabilidades rotineiras que uma criança assume por outras. “Tomar conta” refere-se a atividades que variam do cuidado completo e independente a tempo inteiro de uma criança por parte de outra criança mais velha, no desempenho de tarefas específicas para outra criança sob a supervisão de adultos ou outras crianças. Estas atividades podem incluir orientação do comportamento da criança mais nova, através de ordens verbais e outras orientações explícitas, assim como “dar uma olhada aos irmãos mais novos” (Weisner & Gallimore, 1977, p. 169). O cuidado de crianças por parte de outras crianças pode acontecer de diferentes formas: dentro do agregado familiar assume, geralmente, uma modalidade informal, enquanto em contextos extrafamiliares e, às vezes, institucionais, pode haver contratualização ou “troca” de crianças para prover cuidados a crianças mais novas.

Os jovens cuidadores atuam entre dois conjuntos simultâneos de pressões e aprendem a criar um equilíbrio entre eles: por um lado, procuram interpretar as exigências e os comportamentos das crianças sob o seu cuidado e, por outro lado, tentam entender as expectativas e as regras sociais dos adultos. Em linha com a ideia da reprodução interpretativa, as crianças que

cuidam de outras crianças observam as práticas de cuidados dos seus pais e dos outros adultos, entretanto o seu estilo de cuidados acaba sendo diferente, devido à interpretação que as crianças fazem das atividades dos adultos e aos novos elementos que acrescentam, tanto individualmente como em grupo de pares.

Desde o trabalho pioneiro de Weisner e Gallimore (1977), diferentes pesquisas têm sido desenvolvidas sobre as crianças que cuidam de crianças, sobretudo nas sociedades do mundo majoritário, na Ásia, na África e na América Latina.

Por exemplo, Colonna (2012) procurou compreender o fenômeno das crianças que cuidam de outras crianças num bairro periférico da cidade de Maputo, em Moçambique, a partir dos pontos de vista das crianças que nele participam, tanto como cuidadoras, como destinatárias dos cuidados. Por um lado, esta prática desempenha um papel central na sobrevivência e na reprodução das famílias, permitindo aos adultos dedicarem-se a outras atividades como tarefas domésticas, trabalho remunerado e negócios. Por outro lado, cuidar de outras crianças implica também negociar identidades e criar relações, muitas vezes de natureza variável e ambivalente. A multiplicidade de relações identificáveis nas práticas das crianças pode ser enquadrada em três tipos principais: relações de poder, relações de aprendizagem e relações afetivas e lúdicas. Os primeiros dois tipos de relações tendem a ser mais hierárquicos e verticais, enquanto o terceiro é marcado por maior simetria e horizontalidade.

O estudo das crianças que cuidam de crianças em Moçambique contribui também para o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais. Nota-se que as crianças mais novas participam nas negociações quotidianas para definir os seus cuidadores e, na ausência dos adultos (e às vezes até na sua presença), expressam a sua preferência pelos cuidados dos irmãos ou das outras crianças mais velhas da família. As crianças mais velhas reconhecem-se como as pessoas mais apropriadas para cuidarem dos irmãos mais novos, quando os pais não estão conscientes da importância da sua contribuição e muitas vezes desempenhando esta atividade com orgulho (Colonna, 2012).

Uma pesquisa com adolescentes mexicanos-americanos mostrou que o cuidado frequente de irmãos estava relacionado com aspirações educativas mais elevadas, com maiores tendências pró-sociais e a mais envolvimento escolar, mas também com mais elevado absentismo. Entretanto, quando

esta prática estava associada a atitudes estereotipadas relativamente ao sexo por parte das mães e a fortes crenças familísticas, os jovens cuidadores, principalmente as meninas, mostravam um pior desempenho escolar e menores aspirações educativas (East & Hamill, 2013).

Estudar as crianças que cuidam de crianças em diferentes contextos do mundo representa um campo fértil para a Sociologia da Infância, ainda largamente inexplorado. Numa perspetiva interpretativa, este fenómeno permite observar de que forma as crianças cuidadoras utilizam recursos, estratégias e estilos dos adultos, cruzando-os com elementos próprios das suas culturas de pares, da sua forma de ser enquanto crianças. Na abordagem estrutural, é relevante compreender a relação entre o cuidar de crianças e outras variáveis sociais e económicas, como o género, a idade, a classe social, o país de origem, a frequência escolar, entre outros. Finalmente, é fundamental cruzar o cuidar de crianças com os direitos das crianças. Se os estudos mostram que as crianças que cuidam de crianças podem ganhar em termos de participação, adquirindo competências, habilidades e autoconfiança, o impacto na proteção e na provisão, por exemplo da educação e da saúde, necessita, ainda, de ser investigado.

Children who Take Care of Children

Children who take care of children are those who in some way, and for some period, are caregivers of other children, challenging the dominant view of childhood that considers them only objects of adult care. In response to a 1969 *Handbook of Socialization Theory and Research*, with no reference in its 1,189 pages to childcare by people other than parents, Weisner and Gallimore (1977) were the first to give scientific visibility to this phenomenon, in their famous article *My Brother's Keeper: Child and Sibling Caretaking*. According to these authors, cross-cultural evidence indicated that non-parental care was either the norm or a significant form of care in most societies. However, these practices were systematically neglected in research and theories on socialization, based on the reality of Western industrialized countries, where mothers represented the main caregivers.

The concept of child and sibling caretaking includes “all kinds of socialization, training, and routine responsibilities one child assumes for others. ‘Caretaking’ refers to activities ranging from complete and independent full-time care of a child by an older child to the performance of specific tasks for another child under the supervision of adults or other children; it

includes verbal or other explicit training and direction of the child's behavior, as well as simply 'keeping an eye out for' younger siblings" (Weisner & Gallimore, 1977, p. 169). The care of children by other children can happen in an informal and non-institutionalized way within the household itself, as well as through the hiring or exchange of children to provide care in an extra-family and, sometimes, institutional context.

Young caregivers act between two simultaneous sets of pressures, those of the children in their charge and those of their parents, and they must learn to create a balance, interpreting properly the behaviors of the younger ones and trying to understand the often-complex social rules of adults. In line with the idea of interpretative reproduction, children who take care of children may be consciously trying to imitate their parents' care style. However, results have generally been very different, taking into account children's interpretation of adult activities and the new elements that they add both individually as well as within their group of peers.

Since the pioneering work of Weisner and Gallimore (1977), different research has been carried out on children who take care of other children, especially in societies in the majority world, in Asia, Africa and Latin America. For example, Colonna (2012) tried to understand the phenomenon of children who care for other children in the suburbs of Maputo, in Mozambique, from the children's points of view, listening to both caregivers and children in charge. On the one hand, this practice plays a central role in the survival and reproduction of families, allowing adults to engage in other activities such as household chores, paid work and business. On the other hand, taking care of other children also involves negotiating identities and creating relationships, often variable and ambivalent. The multiplicity of relationships observed in children's practices can be framed in three main types: power relationships, learning relationships, and affective and playful relationships.

The study of children who take care of children in Mozambique also contributes to the recognition of children as social actors. It is noted that younger children participate in daily negotiations to define their caregivers and, in the absence of adults (and sometimes even in their presence), they express their preference for the care of siblings or other older children in the family. Simultaneously, older children recognize themselves as the most appropriate people to care for younger siblings when parents are absent, they are aware of the importance of their contribution and they often fulfil this duty with pride (Colonna, 2012).

A survey with Mexican American teenagers showed that frequent sibling care was related to higher educational aspirations, greater prosocial tendencies and more school involvement, but also a greater number of absences. However, when this practice was associated with mothers' gender-stereotyped attitudes and strong family beliefs, young caregivers, especially girls, showed poorer school performance and lower educational aspirations (East & Hamill, 2013).

Studying children who take care of children in different contexts of the world represents a fertile field for the Sociology of Childhood, still largely unexplored. In an interpretive perspective, this phenomenon allows us to observe how the caretaking children use resources, strategies and styles of adults, integrating them with elements of their peer cultures and their way of being as children. In a structural approach, it is relevant to understand the relationship between childcare and other social and economic variables, such as gender, age, social class, country of origin, school attendance, among others. Finally, it is essential to connect child and sibling caretaking with children's rights. If evidence shows that children who take care of children may gain in terms of participation, acquiring skills, abilities and self-confidence, the impact on protection and provision, for example in education and health, needs to be further investigated.

Referências / References

Colonna, E. (2012). *Eu é que fico com a minha irmã. Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. [Tese de doutoramento não publicada], Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.

East, P. & Hamill, S. (2013). Sibling caretaking among Mexican American youth: Conditions that promote and hinder personal and school success. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(4), 542-564.

Weisner, T. & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: Child and sibling caretaking. *Current Anthropology*, 18(2), 169-190.

Criança Transgênero / The Transgender Child

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.21>

Elizabeth Rahilly

Georgia Southern University, United States of America

Criança Transgênero

Os últimos vinte anos marcaram o aparecimento da *criança transgênero*, uma categoria da infância e uma possibilidade altamente inconcebível para as gerações anteriores de pais e médicos. A não conformidade de gênero na infância não é um fenômeno novo; registros históricos, antropológicos e psiquiátricos há muito que atestam as diversas formas de variação de gênero ao longo do tempo e do lugar (Herdt, 1993). Mas entender a conformidade e a não conformidade infantil como uma questão de identidade transgênero e fazer a transição da criança de acordo, desde o início do seu curso de vida, marca uma conjuntura radical e afirmativa na história ocidental moderna. Tal inclui permitir que uma criança escolha o penteado, roupas e atividades, bem como as alterações de nome e pronome relacionados, e que possa ser matriculada na escola com o seu gênero afirmado e não o sexo atribuído.

Os psiquiatras começaram formalmente a estudar a não conformidade de gênero em crianças, especialmente nas crianças “femininas” designadas como homens, nos EUA, na década de 1960, após o surgimento da medicina transexual para adultos (Bryant, 2006). O interesse original dos psiquiatras por essas crianças era entender as origens potenciais da transexualidade adulta (e, para alguns, evitá-la). No entanto, os dados longitudinais que resultaram sugeriram uma forte correlação estatística entre não-conformidade de gênero na infância e identidade *gay* adulta, e não de identidade trans. Esse legado estatístico continuou na viragem para o século XXI, em menor quantidade para crianças designadas do sexo feminino também, tanto nos EUA quanto na Europa Ocidental. Os Países Baixos são responsáveis por grande parte da pesquisa longitudinal sobre crianças não conformes de gênero, incluindo o pioneirismo da terapia hormonal para um número crescente de crianças que se identificam como transgêneros durante a adolescência (Delemarre-van de Waal & Cohen-Kettenis, 2006).

Desde então, um paradigma particularmente trans-consciente e trans-afirmativo ganhou força entre pais e terapeutas contemporâneos. Estes adultos não estão convencidos dos resultados “gay” que dominaram a literatura psiquiátrica, sublinhando as falhas das primeiras pesquisas nos esforços de *follow-up*, bem como os objetivos conformistas de gênero de alguns pesquisadores. Com a ajuda da internet e de fóruns online, pais de crianças

em não conformidade com o gênero rapidamente se associaram em rede, formando uma ampla comunidade de defesa de direitos com alcance internacional. Constituíram, também, grupos de apoio regionais e organizaram conferências anuais, juntamente com a proliferação de infraestruturas clínicas que oferecem experiência médica e de saúde mental especializadas. Em consonância com as plataformas contemporâneas de direitos LGBT, essas redes defendem uma firme distinção entre *identidade de gênero* e *orientação sexual*, em que a não-conformidade de gênero na infância é considerada como uma questão de *gênero* e não como uma homossexualidade incipiente, não sendo, por isso, corrigida ou restringida.

As distinções entre gênero e sexualidade são cruciais para os pais legitimarem uma transição social formal para os seus filhos, bem como possíveis posteriores intervenções médicas. Algumas das reações populares que o paradigma tem recebido insinuam que esses pais são “homofóbicos” - que preferem criar uma criança transgênero implicitamente “hetero” em vez de uma criança gay cisgênero. Mas esses pais não fazem suposições sobre a orientação sexual dos seus filhos. Os entendimentos e afirmações dos pais são guiados pelas identidades declaradas pelos próprios filhos e representam uma mudança cultural mais ampla na experiência LGBTQ, onde o *gênero*, e não a sexualidade, é adotado como plano de referência relevante para a compreensão de expressões não normativas. A crescente visibilidade da identidade *não-binária* - aqueles que se identificam como *ambos* ou *nem masculino ou feminino*, masculino ou feminino - é emblemática dessa mudança.

Como parte da sua abordagem trans-afirmativa, os pais de hoje também consideram as identidades *binárias* e *não binárias* para os seus filhos, incluindo gênero fluido, genderqueer, e agênero, possibilidades que não se encaixam perfeitamente nas caixas dominantes de gênero. Algumas crianças não se sentem menino ou menina, enquanto outras vacilam entre as expressões e identificações masculinas e femininas. Essas possibilidades, no entanto, podem ser particularmente desafiadoras para crianças designadas como homens, já que a masculinidade normativa restringe amplamente as formas visíveis de feminilidade masculina e pode pressionar a criança a “escolher uma caixa”. Em contraste, as crianças designadas como mulheres podem ter mais liberdade de ação na primeira infância. Não obstante, as taxas de crianças em conformidade com o gênero, encaminhadas para suporte clínico, estão a aproximar-se de uma proporção de 1: 1 entre homens e mulheres, sinalizando um aumento na consciência transgênero para todas as crianças. A defesa de direitos não binários também pode ajudar a ampliar

a “caixa” masculina, permitindo a essas crianças mais liberdade relativamente às pressões de identidades e transições estritamente binárias.

As crianças transgênero são apoiadas por novas opções médicas, incluindo bloqueadores da puberdade, que colocam em pausa a puberdade biológica por vários anos. Após esse ponto, a criança pode procurar hormonas do sexo oposto, logo que seja determinado que ela deseja o próximo passo. Nem todas as crianças expressam o desejo de modificação corporal, mas muitas fazem-no, e a terapia hormonal precoce poupa-as de desenvolverem tipos de corpo com os quais não se identificam. Todas essas decisões médicas são cuidadosamente negociadas e avaliadas por pais e médicos e são guiadas pelos interesses das crianças. Garantir o acesso a essas opções médicas para todas as crianças transexuais, incluindo aquelas de origens desfavorecidas, será um importante esforço de defesa nos próximos anos, especialmente em lugares como os EUA, onde a saúde é uma empresa privatizada e cara.

Ao mesmo tempo, muitos chamam a atenção para o perigo de reduzir a identidade transgênero a uma questão biomédica, apontando o problema de ideologias culturais mais amplas que limitam a expressão de gênero para todas as crianças. Para muitos, o advento da criança transgênero representa uma oportunidade importante para desafiar completamente as normas e expectativas tradicionais de gênero, na cultura em geral.

The Transgender Child

The last twenty years have marked the advent of the *transgender child*, a childhood possibility largely inconceivable to prior generations of parents and clinicians. Childhood gender nonconformity is not a new phenomenon; historical, anthropological, and psychiatric records have long attested to diverse forms of gender variance across time and place (Herdt, 1993). But understanding childhood nonconformity as a matter of *transgender* identity, and transitioning a child accordingly, from early in the life course, marks a radical, affirmative juncture in modern Western history. This includes allowing a child the hairstyle, clothing, and activities of their choice, as well as related name and pronoun changes, and enrolling them in school as their affirmed gender, not as their assigned sex.

Psychiatrists started studying gender-nonconforming children, especially “feminine” children assigned male, in the U.S. in the 1960s, following the rise of adult transsexual medicine (Bryant, 2006). Psychiatrists’ original interests in these children were to understand the potential origins of adult

transsexuality (and for some, to avoid them). However, the longitudinal data that resulted from these studies suggested a strong statistical correlation between childhood gender nonconformity and adult *gay* identity, not trans identity. This statistical legacy continued through the turn of the 21st century, in lesser part for children assigned female, too, in both the U.S. and Western Europe. The Netherlands is home to much of the longitudinal research on gender-nonconforming children, including pioneering hormone therapy for the increasing numbers of children identified as transgender through adolescence (Delemarre-van de Waal & Cohen-Kettenis, 2006).

Since this time, a particularly trans-aware, trans-affirmative paradigm has gained traction among contemporary parents and therapists. These adults are not convinced by the “gay” outcomes that have dominated the psychiatric literature, noting the flawed follow-up efforts of the early research, as well as the gender-conformist aims of some of the researchers. With the help of the internet and online forums, parents of gender-nonconforming children have connected rapidly over the years, forging an extensive advocacy community with an international reach. They also connect via regional support groups and annual conferences, alongside proliferating clinical infrastructures that provide medical and mental health expertise. In line with contemporary LGBT rights platforms, these networks espouse a firm distinction between *gender identity* and *sexual orientation*, where childhood gender nonconformity is embraced as a matter of *gender*, not incipient homosexuality, nor is it corrected or restricted.

Distinctions between gender and sexuality are crucial to parents’ legitimizing a formal social transition for their child, as well as medical interventions down the line. Some of the backlash the paradigm has received has suggested that these parents are “homophobic” – that they would rather raise an implicitly “straight” transgender child than a cisgender gay one. But these parents make no presumptions about their children’s sexual orientation. Parents’ understandings are guided by the *children’s* stated identities themselves, and represent a broader cultural shift in LGBTQ experience, where *gender*, not sexuality, is embraced as the relevant plane of reference for understanding non-normative expressions. The rising visibility of *nonbinary* identity – those who identify as *both or neither* male or female, masculine or feminine – is of this shift.

As part of their trans-affirmative approach, today’s parents also reckon with *binary and nonbinary* identities for their kids, including genderfluid, genderqueer, and agender possibilities that do not fit neatly into the typical

gender binary. Some children do not feel like either a boy or a girl, while others vacillate between masculine and feminine expressions and identifications. These possibilities, however, can be particularly challenging for children assigned male, as normative masculinity constricts visible forms of male femininity and may pressure a child to “pick a box.” Children assigned female, by contrast, may have more leeway in early childhood. Notwithstanding, the rates of gender-conforming children referred for clinical support are nearing a 1:1 male-to-female ratio if not being inverted, signaling a rise in transgender awareness for all kids. Nonbinary advocacy may help widen the male box, too, allowing these children more freedom from the pressures of strictly binary identities and transitions.

Transgender children are assisted by new medical options, including puberty blockers, which pause biological puberty from occurring for several years. After this point, the child may pursue cross-sex hormones, once it is determined that the child desires this next step. Not all children express a desire for body modification, but many do, and early hormone therapy prevents them from developing the kinds of bodies with which they do not identify. All of these medical decisions are carefully navigated and assessed by parents and clinicians and are guided by the children’s interests. Ensuring access to these medical options for all transgender children, including those from underprivileged backgrounds, will be an important advocacy effort in years to come, especially in places like the U.S., where health care is a costly, privatized enterprise. At the same time, many advocates caution against reducing transgender identity to a biomedical issue, pointing to the problem of wider cultural ideologies that limit gender expression for all children. The advent of the transgender child marks an important opportunity to challenge traditional gender norms and expectations altogether, in the culture at large.

Referências / References

Bryant, K. (2006). Making Gender Identity Disorder of Childhood: Historical Lessons for Contemporary Debates. *Sexuality Research and Social Policy*, 3(3), 23-39.

Delemarre-van de Waal, H. A. & Cohen-Kettenis, P. T. (2006). Clinical Management of Gender Identity Disorder in Adolescents: A Protocol on Psychological and Pediatric Endocrinology Aspects. *European Journal of Endocrinology*, 155, S131-S137.

Herd, G. (1993). *Third Sex, Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism In Culture and History*. New York: Zone Books.

Culturas Infantis / Children's Cultures

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.22>

Manuel Jacinto Sarmiento

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal

Culturas Infantis

As culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos. Apesar de profundamente embrenhadas nas culturas sociais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, as culturas infantis apresentam especificidades e características exclusivas nas suas formas (linguagem, jogos, práticas culturais, rituais, etc.), nos processos de significação, nos protocolos de comunicação e na articulação interna dos seus elementos. Essas especificidades desenham-se no quadro de uma profunda diversidade cultural e exprime-se no interior das “formas”, “círculos” ou “esferas” de interação infantil (a família, a escola, a comunidade, a nacionalidade, a cultura global), sendo expressa nas relações das crianças entre si e com a sociedade.

As culturas infantis, como conceito, foram propostas, pela primeira vez, por antropólogos que, no estudo das comunidades culturais que selecionaram para o seu trabalho etnográfico, foram identificando formas e conteúdos culturais apenas produzidos e transmitidos pelas crianças entre si, ainda que integrassem e refletissem as suas vivências e interações com os adultos. No entanto, o conceito com esta formulação precisa, provavelmente só emerge no ensaio seminal da antropóloga americana Charlotte Hardman, inicialmente publicado em 1973, na qual afirma textualmente: “Children do reveal a segment of the society’s stock of beliefs, values and social interaction, which is exclusive to them.” (Hardman, 2001, p. 516). No entanto, outras investigações anteriores, já tinham destacado esta especificidade e exclusividade das formas simbólicas estruturadas produzidas pelas crianças. A título de exemplo (maior), registre-se a investigação do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes junto das crianças do centro de São Paulo, realizada na primeira metade da década de 40 do século passado, onde, justamente, se destaca a capacidade das crianças para produzirem formas culturais autónomas, de as transmitirem entre si e de as reproduzirem nas suas múltiplas variedades formais: formas de seleção, rodas, jogos, parlendas, pegas (partidas), ex-libris. Escreve o autor: “Existe uma cultura infantil – uma cultura

constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (Fernandes, 2004, p. 215).

A Sociologia da Infância incorporou o conceito, e utiliza-o para dar conta dos processos simbólicos presentes nas interações infantis. O sociólogo americano William Corsaro, a partir do diálogo com o campo da Psicologia Social e na sequência de um amplo trabalho etnográfico com crianças americanas e italianas, teoriza e divulga o conceito, referindo-o sobretudo em torno da temática das “culturas de pares”. Na verdade, Corsaro (1999) considera que a gênese dos processos simbólicos das crianças se desenvolvem em torno da “reprodução interpretativa” da herança cultural adulta: as crianças recebem-na e redefinem-na, inventando novos significados e temas nas suas interações com outras crianças, fortemente marcadas pela ludicidade e a criatividade infantil. A interação criança-adulto é, por consequência, no processo genético das culturas infantis, tão importante quanto a interação criança-criança. Nesse sentido, a referência à cultura de pares poderá ser redutora do complexo processo de produção e reprodução das culturas infantis. Na verdade, estas são continuamente atualizadas, mas há aspectos que se transmitem ao longo do tempo, sobretudo em relações intrageracionais, das crianças mais velhas para as crianças mais novas, e que se conservam como patrimônio cultural da infância. Um exemplo apenas: o pião é um brinquedo infantil, mil vezes reinventado nos jogos que propicia ao longo dos séculos. Mal sabem as crianças que a sua origem remonta aos rituais egípcios de invocação do movimento perpétuo e do eterno retorno... Não obstante, resignificam-no, sempre que o projetam, puxado o atilho, contra o círculo inscrito na terra, ou peão das nicas que se quer ferir com o seu bico acurado.

A dimensão lúdica da infância é essencial à caracterização das suas culturas, como tem sido sinalizado por inúmeros trabalhos da disciplina (cf., Delalande, 2001). Mas não é a única. Outras dimensões estão presentes, nomeadamente na relação entre indivíduo e grupo geracional na produção cultural, na relação entre evocação do real e a sua transfiguração imaginária, na relação do tempo entre duração e reiteração. A produção de uma gramática das culturas infantis (Sarmiento, 2004) capaz de as estudar, na diversidade de que se compõem, nas suas formas (morfologia), nos seus processos de significação (semântica), nas suas estruturas internas (sintaxe) e nos seus protocolos de comunicação (pragmática) é uma tarefa sociológica em larga medida ainda por construir. E, todavia, é absolutamente imperiosa, sobretudo quando as culturas infantis são invadidas pela indústria cultural para crianças, e sua parafernália de vídeos, jogos eletrónicos,

mangás, aplicações, desenhos animados e tudo quanto constitui a pretensão da colonização pelo mercado da infinita capacidade das crianças em, brincando, produzir cultura.

Children's Cultures

Children's cultures are comprised of the symbolic processes through which children weave the threads of meaning which they use to interpret the world and establish the basis of their interactions with other children and adults. Although deeply embedded in societal cultures and built on socializing with adults as references (especially parents and teachers) and with peers, children's cultures have specificities and characteristics that are unique in their manifestations (language, games, cultural practices, rituals, etc.), in the signification processes, in the communication protocols and in the internal coordination of their elements. These specificities are framed in the context of a vast cultural diversity and are expressed within the "forms", "circles" or "spheres" of children's interactions (family, school, community, nationality, global culture), revealed in the children's relations with each other and with society.

The concept of children's cultures was proposed for the first time by anthropologists, who, in their research on the cultural communities they had selected for their ethnographic work, were identifying forms and cultural content produced and transmitted only by children among themselves, even though they integrated and reflected their experiences and interactions with adults. However, the concept with this precise formulation probably only emerged in the seminal essay by American anthropologist Charlotte Hardman, initially published in 1973, which states: "Children do reveal a segment of the society's stock of beliefs, values and social interaction, which is exclusive to them." (Hardman, 2001, p. 516). However, other previous research had already highlighted this specificity and exclusivity of structured symbolic forms produced by children. As an important example, the research carried out by the Brazilian sociologist Florestan Fernandes among the children in the centre of São Paulo, in the first half of the 1940's, demonstrates precisely, the children's ability to produce autonomous cultural forms, to transmit them to each other and to reproduce them in their multiple varieties of forms: forms of selection, circle time, games, rhymes, tricks and jokes. The author writes: "There is a children's culture - a culture consisting of cultural elements almost exclusive to the immature and characterized by their current playful nature" (Fernandes, 2004, p. 215).

Sociology of Childhood incorporated the concept and uses it to account for the symbolic processes present in children's interactions. The American sociologist William Corsaro, in dialogue with the field of Social Psychology and following an extensive ethnographic study with American and Italian children, theorizes and disseminates the concept, referring to it mainly around the theme of "peer cultures". In fact, Corsaro (1999) considers that the genesis of children's symbolic processes is developed in the "interpretative reproduction" of adult cultural heritage: children receive it and redefine it, inventing new meanings and themes in their interactions with other children, and displaying significant playfulness and creativity. The child-adult interaction is, therefore, in the genetic process of children's cultures, as important as the child-child interaction. In this sense, the reference to peer culture may be reductive in the complex production and reproduction processes of children's cultures. In fact, these cultures are continually updated, but there are aspects that are transmitted over time, especially in intra-generational relationships, from older children to younger children, and which are preserved as a cultural heritage of childhood. Just one example is the children's toy, the spinning top, reinvented endlessly in the games it has provided over the centuries. Little do the children know that its origin dates to the Egyptian rituals of invoking perpetual movement and the eternal return. Nevertheless, it is given new meaning, whenever it is thrown.

The playful dimension of childhood is essential to the characterization of children's cultures, as has been signaled by countless works in the field (cf., Delalande, 2001). But it is not the only one. Other dimensions are present, namely in the relationship between individual and generational groups in cultural production, in the relationship between evocation of the real and its imaginary transfiguration, in the relationship of time between duration and repetition. The production of a grammar of children's cultures (Sarmiento, 2004) that is capable of studying them, in all their diversity and complexity- in their forms (morphology), in their processes of meaning (semantics), in their internal structures (syntax) and in their communication protocols (pragmatic)- is a sociological task yet to be achieved. And yet, it is imperative, especially when children's cultures are invaded by the cultural industry for children and its paraphernalia of videos, electronic games, manga, applications, cartoons and everything else that constitutes the colonization by the market of the infinite capacity of children, through play, to produce culture.

Referências / References

- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Delalande, J. (2001). *La Cour de la Récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Fernandes, F. (2004). *Folclore e Mudança Social em São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes (3.ª ed.).
- Hardman, C. (2001). Can there be an Anthropology of Children? *Childhood*, 8, 501-517.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.ª Modernidade. In M. J. Sarmiento, A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Delinquência / Delinquency

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.23>

Maria João Leote de Carvalho

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH), Portugal

Delinquência³

Na sua raiz etimológica, o termo delinquência (*delinquere*) refere-se a ato ilegal, infração (delito) ou violação das normas definidas em códigos e diplomas legais. Começou a ganhar conteúdo específico no campo da infância em Inglaterra, em 1815, um ano depois da condenação à morte de cinco crianças e foi posteriormente consagrado nos Estados Unidos da América, em 1823, pela afirmação das entidades oficiais de que adultos e crianças autores de delitos não podiam continuar a ser tratados social e juridicamente da mesma forma. Surge assim, pela primeira vez, para designar a categoria do desvio que enquadra a prática de factos qualificados pela lei penal como crime por aqueles que, pela sua idade, são considerados criminalmente inimputáveis, ou seja, a reação social de que são alvo é diferenciada da aplicada aos adultos.

Enquanto conceito reportado a uma categoria do desvio socialmente construído por referência a normas, valores e representações, a definição da delinquência está imersa em controvérsia pois varia em função do contexto sociocultural e da época a que se encontre associada. A rotulagem de um ato como delinquente decorre do estabelecido numa convenção jurídica, refletindo o compromisso entre diversas forças sociais sobre a infância e os direitos da criança.

Na sua origem estão processos e dinâmicas sociais, fatores de natureza individual e circunstâncias pessoais e coletivas em resultado da interação social, de ocorrências que são fruto da vida social e que, não só traduzem maneiras de pensar, agir e sentir individuais e grupais perante o desvio à norma social, como refletem um poder, coercivo, exterior às crianças, que

³ Este texto tem origem em projeto de investigação da autora apoiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através de Bolsa individual de Pós-Doutoramento (SFRH/BPD/116119/2016) com financiamento participado pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do POCH – Programa Operacional do Capital Humano, e por fundos nacionais do MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

This text results from the author's research project, funded by FCT – Foundation for Science and Technology through an individual Post-Doctoral Grant (SFRH/BPD/116119/2016) with co-funding from the European Social Fund, under the POCH – Human Capital Operational Programme, and from national funds of the MCTES – Ministry of Science, Technology and Higher Education.

ganha corpo em determinadas formas de organização social e de sanções (Carvalho, 2010).

Uma questão atual diz respeito à relevância atribuída à idade com que se cometem os primeiros delitos (Loeber & Farrington, 2001). Nas décadas de 1980-90, ganhou corpo um conjunto de pesquisas em diferentes países, parte das quais ainda hoje permanecem ativas, que têm constatado que a prática de delinquência por crianças menores de 13 anos constitui fator de risco acrescido para o desenvolvimento de trajetórias criminais crônicas, marcadas por atos de maior violência e gravidade em comparação com outras em que o início das atividades delituosas ocorreu em idade posterior. Não existe determinismo social. Nem todas as crianças que praticam atos delinquentes se mantêm neste mundo ou passam, mais tarde, para o do crime; isso acontece somente para uma minoria.

A leitura deste problema social é complexa. Conhecê-lo a partir dos contextos sociais onde se produz, dos atores sociais, as crianças na qualidade de agressoras ou as vítimas nela envolvidos é uma coisa, conhecê-la a partir da informação recenseada nos sistemas oficiais de justiça e de segurança, dos instrumentos de reação social de que uma sociedade dispõe no exercício do controlo social, é outra. Trata-se de um fenómeno plural, que encerra em si uma multiplicidade de expressões e tanto pode ser analisado em termos do funcionamento de padrões individuais e coletivos como centrar-se na evolução histórica e social dos modelos de intervenção e prevenção da delinquência num determinado contexto.

O termo delinquência tem sido associado ao qualificador “juvenil”, mas nem sempre se reporta, de modo exclusivo, a crianças mais velhas. Em vários países, os mecanismos de controlo social formal colocam crianças em idades baixas (7-10 anos) em patamar similar ao das mais velhas (acima dos 13 anos), o que se traduz numa grande abrangência e amplitude etária podendo, sob a mesma capa, ocultar-se uma diversidade de situações. A recorrência no uso deste qualificador deve-se à generalização relativa de fenómenos de desvio no final da infância em correlação com as especificidades do desenvolvimento biopsicossocial da criança. A literatura evidencia que a taxa de prevalência na prática de ilícitos aumenta a partir dos 9-10 anos até atingir um pico entre os 15 e os 19 anos, a partir da qual tende a diminuir.

Mesmo perante o estabelecimento de metas a nível europeu visando a prevenção do envolvimento de crianças na delinquência, não é consensual a importância atribuída a este problema social. Assiste-se, por vezes, à sua

relativização por parte de interventores sociais e decisores políticos através da tomada de posições que pretendem ignorar a sua existência (Imloul, 2008). Alguns justificam esta atitude pelo reduzido número de crianças identificadas pelas autoridades policiais ou judiciárias, desvalorizando que recorrentemente os seus modos de vida encerram o não cumprimento dos Direitos da Criança consubstanciados em convenções internacionais. Mais do que ficar por um olhar restrito às estatísticas oficiais, há que ponderar uma outra dimensão desta problemática, eminentemente de natureza social, que inclui o conhecimento sobre o que escapa à ação oficial e em relação ao qual se desconhece a verdadeira dimensão.

A delinquência não é um fenómeno exclusivo das sociedades contemporâneas; existiu desde sempre e em todos os grupos sociais, variando simplesmente a forma como se caracteriza e se torna visível ao longo dos tempos. De igual modo, também a preocupação social sobre este problema social não é nova. Porém, nos dias de hoje, adquire um especial relevo pelas questões que coloca em causa, umas aparentemente recentes, outras mais antigas, mas eventualmente com novos contornos decorrentes da evolução da realidade social. Umas e outras encerram importantes desafios e renovadas tensões para análise no campo da Sociologia da Infância.

Delinquency

In its etymological root, the term delinquency (*delinquere*) refers to an illegal act, infraction (offence) or violation of the rules defined in codes and legal texts. It began to gain specific content in the field of childhood in England, in 1815, a year after the death sentence of five children. It was subsequently consecrated in the United States of America, in 1823, by the statement of official entities that adult and child authors of offences could not continue to be treated socially and legally in the same way. The term delinquency, thus, appeared, for the first time, to designate the category of deviation that frames the practice of facts qualified by criminal law as a crime, by those who, by their age, are considered not criminally responsible, which means that the social reaction they incur is differentiated from the one applied to adults.

As a concept related to a category of socially constructed deviation by reference to norms, values and representations, the definition of delinquency is immersed in controversy since it varies depending on the socio-cultural context and the period with which it is associated. The labelling of an act as

delinquent stems from what is established in a legal convention, reflecting the commitment between different social forces about childhood and the rights of the child.

At its origin are social processes and dynamics, factors of an individual and personal nature and collective circumstances resulting from of social interaction, occurrences that are the result of social life and that not only translate individual and group ways of thinking, acting and feeling in the face of deviation from the social norm, but also reflect a coercive power, external to children, which takes shape in certain forms of social organization and sanctions (Carvalho, 2010).

A current issue concerns the relevance attributed to the age at which the first offences are committed (Loeber & Farrington, 2001). In the 1980s-90s, a series of studies in different countries took shape, part of which still remain active today. These studies have found that the practice of delinquency by children under 13 years of age constitutes an increased risk factor for the development of chronic criminal trajectories, marked by acts of greater violence and gravity compared to others in which the beginning of criminal activities occurred at a later age. There is no social determinism. Not all children who commit delinquent acts remain in this realm or later move on to crime; this happens for a minority only.

Understanding this social problem is complex. Knowing and understanding it from the social contexts where it takes place, from the social actors, from the children as aggressors or the victims involved in it, is one thing. To know it from the information recorded in the official justice and security systems, the social reaction instruments that a society uses to exercise social control, is another. It is a plural phenomenon, which contains a multiplicity of expressions and can be analysed both in terms of the functioning of individual and collective patterns and the focus on the historical and social evolution of the models of intervention and prevention of delinquency in a given context.

The term delinquency has been associated with the qualifier “juvenile”, but it does not always refer exclusively to older children. In several countries, formal social control mechanisms place children at a young age (7-10 years) on a similar level to that of older people (over 13 years). This translates into a wide age range and, within the same framework, conceals a variety of situations. The recurrence of the use of this qualifier is due to the relative generalization of deviation phenomena in late childhood in

correlation with the specifics of the child's bio – psychosocial development. The literature shows that the prevalence rate in the practice of illicit acts increases from 9-10 years old until it reaches a peak between 15 and 19 years old, after which it tends to decrease.

Even when setting goals at a European level to prevent the involvement of children in delinquency, there is no consensus on the importance attached to this social problem. Sometimes, social actors and political decision makers relativise it through taking positions that intend to ignore its existence (Imloul, 2008). Some justify this attitude by the small number of children identified by the police or judicial authorities, undervaluing the knowledge that their way of life repeatedly means the non-compliance with the Rights of the Child embodied in international conventions. More than just looking at official statistics, it is necessary to consider another dimension of this problem, predominantly of a social nature, which includes knowledge about what escapes official action and whose true dimension is not known.

Delinquency is not a phenomenon exclusive to contemporary societies; it has always existed and has been present in all social groups, simply changing in terms of the way it is characterized and becomes visible over time. Likewise, social concern about this social problem is also not new. However, nowadays, it acquires a special relevance because of the questions that emerge, some apparently recent, others older, but eventually with new dimensions resulting from the evolution of social reality. Some of these contain important challenges and renewed tensions for analysis in the field of Sociology of Childhood.

Referências / References

Carvalho, M. J. L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6132>

Imloul, S. (2008). *Enfants Bandits. La Violence des 3-13 Ans dans les Banlieues*. Paris: Éditions du Panama.

Loeber, R. & Farrington, D. (2001). *Child Delinquents: Development, Interventions and Service Needs*, Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.

Desigualdades / Inequalities

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.24>

Maria João Leote de Carvalho

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH), Portugal

Sílvia Gomes

Department of Criminology and Criminal Justice, Nottingham Trent University (NTU), United Kingdom e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH), Portugal

Vera Duarte

Universidade da Maia (ISMAI) e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo Universidade do Minho, Portugal

Desigualdades⁴

A oportunidade de uma criança viver uma vida saudável, de desenvolver-se em todo o seu potencial e exercer um papel ativo na sociedade é o mais básico dos direitos humanos. Contudo, as desigualdades sociais na infância são múltiplas e complexas abrangendo um vasto espectro de circunstâncias, resultados e oportunidades nos contextos de vida das crianças (Dornan & Woodhead, 2015). Enquanto aspeto estruturante e transversal das sociedades (Costa, 2012), as desigualdades são expressão das relações de poder entre forças políticas, económicas e culturais que estruturam a vida social, em todas as suas dimensões (Silva, 2009). Desse processo resulta um tratamento desigual em termos do acesso à distribuição de recursos e oportunidades na população e, deste modo, das crianças e das suas famílias.

De um ponto de vista teórico, na sociedade em que vivemos, à luz do quadro de direitos consagrados nas normas internacionais, cada criança pode alcançar qualquer posição social e concretizar todas as suas aspirações. Contudo, o seu bem-estar e qualidade de vida são moldados pelo peso da discriminação, do preconceito, da inibição de acesso pleno a recursos materiais e simbólicos fundamentais em função da sua origem social, étnica, cultural, geográfica, de género ou de fé e religião, entre outras. Oportunidades desiguais traduzem-se, potencialmente, em resultados desiguais no desenvolvimento e saúde das crianças, na sua inclusão social e no acesso a recursos, com efeitos particularmente significativos na primeira infância que podem arrastar-se em desvantagens para toda a vida. Quanto mais intensa e/ou prolongada no tempo for antes a experiência de vivência de qualquer tipo de desigualdade, mais prejudiciais podem ser os seus impactos.

⁴ A participação de Carvalho neste texto decorre de projeto de investigação apoiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através de Bolsa individual de Pós-Doutoramento (SFRH/BPD/116119/2016) com financiamento participado pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do POCH – Programa Operacional do Capital Humano, e por fundos nacionais do MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Carvalho acknowledges that her participation in this work was supported by the FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia through an individual Postdoctoral research grant (SFRH/BPD/116119/2016), under Operational Human Capital Program (POCH) funds, co-financed by the European Social Fund (ESF) and the Ministry of Science, Technology and Higher Education (MCTES).

Os progressos registados no domínio das neurociências nos últimos anos potenciam uma compreensão mais aprofundada sobre como experiências adversas na infância, significativamente associadas a desigualdades sociais, alteram o desenvolvimento do cérebro e podem afetar o funcionamento do sistema neurocognitivo da criança e a forma como se relaciona com os outros no presente e no futuro. Contudo, as crianças não crescem no vácuo e é o contexto social em que vivem que expressivamente funciona a favor ou contra o seu desenvolvimento biopsicossocial (Brito & Noble, 2014).

Na dualidade entre o individual e o social, emerge a necessidade de entendimento sobre as razões que levam as trajetórias de muitas crianças a ser atravessadas por problemas sociais resultantes de desigualdades de ordem diversa quando, paradoxalmente, nunca como agora as sociedades dispuseram de tanta informação e meios para promover o bem-estar e a melhoria das condições de vida de todos os grupos da população. Afigura-se, pois, que o sentimento universal de solidariedade dificilmente terá sido difundido de forma tão alargada e intensa no passado, mas, ao mesmo tempo, nunca os desequilíbrios, as ocasiões de conflito e as desigualdades terão tido a visibilidade que hoje têm. São situações que se reportam a comunidades que interagem em presença de padrões de risco e de exclusão que, por si mesmos, se sustentam como paradigmas a partir de práticas e de noções socialmente construídas.

No presente, as desigualdades sociais na infância, sejam de classe, estratificação e mobilidade social, de natureza económica, de género, étnica ou racial, educacional, de saúde, digitais e tecnológicas, religiosas, entre outras, devem ser lidas levando em consideração: a) a sua atualidade e globalidade, dada a presença significativa num mundo cada vez mais (inter)conectado e interdependente; b) a sua multidimensionalidade, porque assentam numa pluralidade de expressões em diferentes dimensões da vida social; e c) a interseccionalidade que nos mostra que as diferentes desigualdades interagem em níveis múltiplos e simultâneos, criando um sistema de opressão que se reproduz nas ações dos diferentes atores sociais (Costa, 2012). Assim, nesta área, impõe-se não só uma articulação dos diversos tipos de desigualdades nas condições objetivas de vida da criança, como também uma hierarquização dos níveis de análise e da sua temporalidade.

Durante muito tempo, a igualdade de direitos foi essencialmente estabelecida como igualdade formal. Pensar os Direitos da Criança enquanto condição básica que funda a dignidade da vida de cada criança, em particular, e de todas as crianças, em geral, implica ir além do mero plano formal e

compreender que o que as crianças sentem sobre si mesmas e sobre o seu bem-estar é um importante indicador da desigualdade e também da reprodução social das próprias desigualdades.

Algumas formas de desigualdade, como as de género, tornam-se mais relevantes à medida que as crianças crescem, a idade avança e vão construindo e afirmando a sua identidade pessoal. Outras, como as desigualdades étnicas, raciais ou culturais, afetam desproporcionalmente, desde cedo, determinados grupos sociais em função da comunidade em que vivem.

Mas um outro ponto emerge nesta discussão. Acresce a desigualdade na forma como, muitas vezes, a infância, enquanto geração, é percecionada pelas restantes gerações, num patamar de uma certa subalternidade que desvaloriza o papel ativo das crianças enquanto membro de pleno direito de uma sociedade no presente, e não apenas na sua condição dos adultos que irão ser no futuro. O papel das crianças na sociedade é complexo e, *a priori*, está definido pelos adultos dependendo do seu entendimento sobre quando e como as crianças devem participar na vida social.

É, pois, fundamental, não dissociar o questionamento sobre as desigualdades sociais do discurso sobre os direitos, na medida em que estes têm de ser vistos em função da sua aplicação efetiva na vida de cada criança. A desigualdade é, neste sentido, uma questão central na dimensão da proteção à infância.

Inequalities

The opportunity for a child to live a healthy life, to develop to full potential and to play an active role in society is the most basic of human rights. However, social inequalities in childhood are multiple and complex, covering a wide range of circumstances, outcomes and opportunities in children's life contexts (Dornan & Woodhead, 2015). As structural and transversal to societies (Costa, 2012), inequalities are an expression of the power relations among political, economic and cultural forces that structure social life, in all its dimensions (Silva, 2009). This process results in unequal treatment in terms of access to the distribution of resources and opportunities in the population – and, in this way, of children and their families.

From a theoretical point of view, in our society, within the framework of rights enshrined in international norms, all children can reach any social position and fulfill all their aspirations. However, their well-being and

quality of life are shaped by the pressure of discrimination, prejudice, and the inhibition of full access to fundamental material and symbolic resources that depend on their social, ethnic, cultural, geographical, gender or faith and religious, origin, among others. Unequal opportunities potentially result in uneven results in children's development and health, in their social inclusion and access to resources, with particularly significant effects in early childhood that can extend to disadvantages for life. How intense and / or prolonged the experience of inequality is, whatever its nature, the more damaging its impacts can be.

Recently progress in the field of neuroscience has promoted a deeper understanding of how adverse childhood experiences associated with social inequalities, alter brain development. These may affect the functioning of the neurocognitive system of children and the way they relate to others in the present and in the future. However, children do not grow up in a vacuum and it is the social context in which they live that expressly works for or against their biopsychosocial development (Brito & Noble, 2014).

In the link between the individual and the social, the need emerges for an understanding of the reasons why the experiences of many children are influenced by social problems resulting from different kinds of inequality. Paradoxically, never before have societies had so much information and means of promoting well-being and improving living conditions for all groups of the population. It seems, therefore, that the shared feeling of solidarity is unlikely to have been spread as widely and intensely in the past. At the same time, however, the imbalances, and the occurrences of conflict and inequality would never have had the visibility that they have today. These are situations that refer to communities that function in the presence of risk and exclusion patterns that, by themselves, are supported as paradigms based on socially constructed practices and notions.

Currently, social inequality in childhood – whether of class, stratification and social mobility, or whether of an economic, gender, ethnic or racial, educational, health, digital and technological nature, religious, among others – should be understood by taking into account: a) its immediacy and global spread, given the significant presence in an increasingly (inter) connected and interdependent world; b) its multidimensionality, because it is based on many different dimensions of social life; and c) the intersectionality that shows us that different inequalities interact at multiple and simultaneous levels, creating a system of oppression that is reproduced in the actions of different social actors (Costa, 2012). Thus, in this area, it is necessary not

only to explain the different types of inequality in the objective conditions of the child's life, but also to organize the levels of analysis and their urgency hierarchically.

For a long time, equality of rights was essentially established as formal equality. Accepting the Rights of the Child as a basic condition that establishes the dignity of children's lives, entails going beyond the formal plan and understanding that what children feel about themselves and about their well-being is an important indicator of inequality and of the ways in which social inequalities reproduce themselves.

Some forms of inequality, such as gender, become more relevant as children grow older, and are building their personal identity. Others, such as ethnic, racial or cultural inequalities, disproportionately affect certain social groups from an early age, depending on the community in which they live.

Another point, however, emerges from this discussion. Inequality in the way that childhood, as a generation, is perceived by other generations, results in a definite level of subordination. This devalues the active role of children as full members of a society and influences the adults of the future. The role of children in society is complex and a priori is set by adults depending on their understanding of when and how children should participate in social life.

It is, therefore, fundamental not to separate the questioning about social inequalities from the discourse about rights, as this must be seen in terms of the effective application in the life of each child. Debating inequality is, in this sense, a central issue in the dimension of child protection.

Referências / References

Brito, N. H. & Noble, K. G. (2014). Socioeconomic Status and Structural Brain Development. *Frontiers in Neuroscience*. 8:276. doi: 10.3389/fnins.2014.00276

Costa, A. F. da C (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais.

Dornan, P. & Woodhead, M. (2015). *How Inequalities Develop through Childhood: Life course evidence from the Young Lives cohort study*, Innocenti Discussion Paper No.2015-01. Florence: UNICEF Office of Research.

Silva, M. C. (2009), Desigualdades e exclusão social: de breve revisão a uma síntese teórica. *Configurações*, 5/6, 11-40.

Direitos / Rights

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.25>

Priscilla Alderson

Professor Emerita of Childhood Studies, University College London, United Kingdom

Direitos

As discussões sobre direitos das crianças sugerem, frequentemente, que elas começaram em 1989 com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). No entanto, as crianças sempre compartilharam os seus direitos com os adultos. O conceito de “direitos humanos” é aqui entendido como significando direitos que pertencem a todos os seres humanos, desde o nascimento. Isto acontece uma vez que todos os seres humanos compartilham uma agência moral, o que não acontece com outras espécies (Bloom, 2014).

Algumas pessoas veem os direitos como um individualismo egoísta e com reivindicações gananciosas. Ainda assim, quer a CDC quer a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirmam: “O reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo”. Reivindicar um direito é reconhecer que todos os outros têm uma reivindicação igual a esse mesmo direito: “os nossos direitos” e não “os meus direitos”.

Para mostrar como os 42 artigos principais da CDC se aplicam a todas as crianças menores de 18 anos, eles serão revistos em relação aos bebês. Muitos bebês vivem em grande perigo: em famílias de refugiados que fogem da guerra, inundações, incêndios ou fome, e bebês nascidos de meninas que são crianças de rua ou que servem em exércitos rebeldes. Os bebês estão sobre-representados entre as famílias mais pobres em todos os lugares: aqueles que não têm comida saudável suficiente, que vivem em casas húmidas e frias ou em favelas, sem água potável ou recolha de lixo. Os seus pequenos corpos frágeis são mais facilmente danificados ou deformados e têm menor resistência a infeções. A cada ano, cerca de 4,5 milhões de bebês nascem mortos ou morrem cerca de um mês após o nascimento. A maioria destas mortes poderia ser evitada com melhores cuidados de saúde, mas os bebês também precisam de direitos, como soluções práticas poderosas para os erros estabelecidos na CDC. Todos os governos (exceto os EUA) ratificaram a Convenção, o que significa que se comprometem a implementar esses direitos e a informar, regularmente, a ONU, sobre o progresso na sua promoção (UN, 1989). Os direitos pertencem amplamente a três grupos parcialmente sobrepostos: provisão, proteção e participação.

Os direitos de provisão dos bebês, previstos na CDC, incluem o direito à vida, a um nome e a uma nacionalidade. Isso permite que os governos reconheçam os bebês como seus cidadãos, com direito a serviços e apoios estatais. Os bebês têm direito aos cuidados básicos necessários ao seu bem-estar, aos cuidados de saúde mais qualificados possíveis, à água potável, à alimentação nutritiva e a um “padrão de vida adequado”. Os bebês são mais saudáveis quando os seus pais e os profissionais que cuidam deles têm direito à educação e à informação.

Os bebês partilham todos os direitos de proteção, incluindo de: abuso e negligência; tortura, “tratamento cruel, desumano ou degradante”; invasão na sua vida familiar e na sua privacidade. Os direitos de privacidade deveriam, por exemplo, impedir os governos de pesquisar registos sobre bebês, mantidos por instituições de caridade e serviços de saúde, para encontrarem imigrantes e deportá-los. Todas as crianças têm direitos iguais contra discriminação e exploração, abuso sexual e venda ou tráfico.

No entanto, terão os bebês direitos civis e de participação? Os bebês participam nas suas comunidades locais, na vida cultural e civil assim que ouvem uma canção de embalar e são recebidos na sua igreja, mesquita, sinagoga ou templo. Para que os bebês possam pertencer a qualquer comunidade acolhedora, toda a família precisa de gozar dos direitos e liberdades de expressão e informação, de pensamento, consciência e religião, de associação e reunião pacífica e de liberdade de discriminação, com respeito ao contexto cultural da criança. Se estes direitos são gravemente negados, toda a família precisa de usufruir do direito civil a um processo legal que permita defender os seus direitos (Alderson, Killen & Hawthorne, 2005).

O Artigo 12.º da CDC declara: “à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”. Mesmo bebês prematuros podem formar e expressar opiniões sobre quando têm fome, estão cansados, contentes ou com medo, através dos seus sorrisos, choro e linguagem corporal, que informam os adultos atenciosos sobre as suas necessidades.

Diferentes estudos com bebês mostram que, desde o nascimento, estes parecem ter consciência da qualidade das relações humanas e, a partir dos 3 meses, da justiça e da gentileza. Eles parecem começar a compreender esses *insights* muito antes de poderem ser explicados aos bebês em palavras (Bloom, 2014). A natureza humana parece ser inatamente moral, bem

como social, psicológica e física, razão pela qual os direitos humanos são tão importantes em todas as idades.

O advogado Conor Gearty (2011) acredita que os direitos humanos são “a arquitetura ética necessária para uma vida quotidiana”. Eles são “a única ideia contemporânea com verdadeiro apelo universal e progressivo” na atual “névoa pós-religiosa da supremacia do mercado” quando o lucro impera. Os direitos respeitam a dignidade de todos, através de estruturas de responsabilidade, equidade, do Estado de direito independente e da estrutura para trabalhar em prol de maior justiça entre indivíduos e Estados ricos e pobres. Portanto, respeitar os direitos dos bebês e ajudá-los a aprender a honrar os direitos iguais de todos como formas vitais de promover a paz e a justiça no mundo.

Rights

Discussions about children’s rights often imply that they began in 1989 with the *United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC)*. Yet children have always shared rights with adults. The concept “human rights” is taken here to mean rights that belong to every human being, from birth. This is because humans all have a shared moral agency in ways that other species do not (Bloom, 2014).

Some people see rights as selfish individualism and greedy claims. Yet the *UNCRC* and the 1948 *United Nations Declaration of Human Rights* both state: “recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world”. To claim a right recognises that everyone else has an equal claim to that right: “our rights” not “my rights”.

To show how the 42 main Articles in the *UNCRC* apply to every child under 18-years, they will be reviewed in relation to babies. Many babies live in great danger: in refugee families escaping from war, floods, fires or famine, and babies born to young girls who are street children, or who serve in rebel armies. Babies are over-represented among the poorest families everywhere: those who lack enough healthy food, who live in damp cold housing, or in baking slums without clean water or rubbish collections. Their small fragile bodies are most easily damaged or deformed, and they have the least resistance to infections. Each year, an estimated 4.5 million babies are stillborn or die within one month of birth.

Most of these deaths could be prevented by better healthcare, but babies also need rights, as powerful practical remedies for wrongs as set out in the *UNCRC*. All governments (except the USA) have ratified the *UNCRC*, meaning they undertake to implement these rights and to report regularly to the UN on their progress in promoting them (United Nations, 1989). Rights broadly belong to three partly overlapping groups: provision, protection and participation.

Babies' *UNCRC* provision rights include their rights to life, to a name and a nationality. These enable governments to recognise babies as their citizens, with rights to state services and supports. Babies have rights to the basic care necessary for their well-being, to the highest attainable healthcare, to clean drinking water, nutritious food, and an "adequate standard of living". Babies are healthier when their parents, and professionals who care for them, have rights to education and information. Babies share all the protection rights, including those from abuse and neglect; torture, "cruel, inhuman or degrading treatment"; invasion into their family life and their privacy. Privacy rights should, for example, stop governments from searching records about babies, held by charities and health services, to find immigrants and deport them. All children have equal rights against discrimination and exploitation, sexual abuse and the sale or traffic of children.

Yet do babies have participation or civil rights? Babies participate in their local community, cultural and civil life as soon as they hear a lullaby, and are welcomed into their church, mosque, synagogue or temple. To enable babies to belong to any welcoming community, the whole family needs to enjoy rights and freedoms of expression and information, of thought, conscience and religion, of association and peaceful assembly, and freedom from discrimination, with respect for the child's cultural background. If rights are seriously denied, the whole family needs the civil right to due legal process to defend their rights (Alderson, Killen & Hawthorne, 2005).

UNCRC Article 12 states: "the child who is capable of forming his or her own views [has] the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child." Even premature babies can form and express views about when they are hungry, tired, contented or afraid through their smiles, cries and body language, which inform the caring adults about the babies' needs.

Studies with babies show that, from birth, they seem to begin to be aware of the quality of human relationships and, from 3 months onwards, of justice and kindness. They seem to start to understand these insights long before they can be explained to the babies in words (Bloom, 2014). Human nature seems to be innately moral as well as social, psychological and physical, which is why human rights are so important at every age.

The lawyer Conor Gearty (2011) believes human rights are “the ethical architecture necessary to decent everyday life”. They are “the only contemporary idea with true universal and progressive appeal” in the present “post-religious haze of market supremacy” when profit rules. Rights respect everyone’s dignity through structures of accountability, equity, the independent rule of law, and the framework for working towards greater justice between rich and poor individuals and states. So to respect babies’ rights and help them to learn to honour the equal rights of all are vital ways to promote peace and justice in the world.

Referências / References

Alderson, P., Killen, M. & Hawthorne, J. (2005). The participation rights of premature babies. *International Journal of Children’s Rights*, 13, 31-50.

Bloom, P. (2014). *Just Babies: The Origins of Good and Evil*. New York: Broadway Books.

Gearty, C. (2011). The rights future: Exploring dignity, accountability, equality and commitment. Online. <http://therightsfuture.com/about/>

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*, <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> and Committee on the Rights of the Child, <https://ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>.

Educação de Infância / Early Childhood Education

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.26>

Maria Letícia Nascimento

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), Brasil

Educação de Infância

A educação de infância, ou educação infantil, que abrange crianças desde o nascimento até por volta de seis anos de idade, representa a realização do direito à educação pública desde o nascimento, significa oportunidade de convivência coletiva de crianças e proporciona-lhes o contacto com elementos culturais e práticas educacionais diversas. Insere-se como campo de conhecimento ao mesmo tempo em que se constitui como política para a infância.

Instituições com diferentes funções sociais e pedagógicas, criadas desde o final do século XIX a partir de variadas concepções de infância, têm-se ocupado de meninos e meninas, principalmente em centros urbanos, nos quais há crescente procura por creches, jardins de infância, escolas de educação infantil e similares. A procura acontece tanto motivada pelo trabalho feminino ou familiar quanto, mais recentemente, pela realização de direitos das crianças e, ainda, por proporcionar oportunidades de relacionamento quotidiano entre crianças, muitas vezes isoladas nas cidades, sem irmãos, primos ou crianças de idade próxima.

As concepções de infância, assim como as práticas sociais relativas às crianças, são construções culturais que refletem as sociedades onde estão inseridas. Pode-se dizer que, ao longo do tempo, predominou o pressuposto de que as crianças que frequentavam as instituições de educação infantil eram destinatárias de determinados cuidados sociais, porque, do ponto de vista social, esperava-se que as crianças recebessem essa primeira educação e cuidados das suas famílias e não de instituições públicas. A educação da pequena infância era vista como suporte às famílias trabalhadoras, e, nessa linha, oferecia às crianças condições de higiene e saúde, além de atividades voltadas ao desenvolvimento normal, determinado por uma sequência ordenada de aquisições de ordem cognitiva, isto é, baseada numa visão pré-determinada e universal da infância, que a considera como tempo de preparação e passagem para a vida adulta, em razão da configuração adultocêntrica das sociedades contemporâneas.

Essa concepção, entretanto, vai sendo questionada à medida que novas pesquisas sobre a infância ganham espaço e que o reconhecimento das

crianças pequenas como pessoas faz emergir novos valores em relação à sua educação. Isso significa que, ao invés da atribuição de características como fragilidade, incompetência, negatividade às crianças, se reconhece a sua diferença em relação aos adultos e suas ações concretas e simbólicas, como, por exemplo, a elaboração de normas e regras sociais para o próprio convívio, a partir dos mundos sociais adultos (Ferreira, 2004), ou a produção de conhecimento partilhado, de repertório para a agência coletiva (Corsaro, 2005). A produção de pesquisa sobre e com crianças, com base na Sociologia da Infância, vai ampliar a visibilidade das crianças pequenas e promover uma reconfiguração da educação infantil.

As crianças são consideradas como sujeitos de direitos, do ponto de vista da legislação nacional e internacional, como agentes sociais e produtoras de cultura, com base nos estudos da infância, e a educação de infância vai abrir espaço para ações, negociações e recriações das rotinas, dos tempos, dos espaços e das linguagens presentes nas creches, jardins de infância, escolas de educação infantil, locais privilegiados para a constituição de uma cultura de grupo, nos quais as crianças têm experiências coletivas, exercem as suas práticas sociais e vivem a sua infância. Nessa linha, um projeto educativo de qualidade em educação infantil respeita as crianças e o seu modo de lidar com o mundo, valoriza-as, visibiliza-as e promove-as como atores sociais de pleno direito, inseridas em redes de relações que envolvem crianças e adultos.

Estudar as crianças e a infância a partir das suas experiências coletivas e contextualizadas em diversos contextos sociais, económicos, políticos e culturais nos quais acontece a educação de infância, ou, ainda, examinar os efeitos diretos e indiretos dessas configurações na produção das culturas infantis, ou, além, apreender conceitos, valores e rotinas dos adultos em relação à infância, numa relação de reciprocidade e interdependência, tornam-se elementos importantes também para a elaboração de políticas públicas para a infância e sua educação.

A educação de infância pautada por esse paradigma tem sido construída há pouco mais de trinta anos, e, a partir de sua própria história, das expectativas das famílias, da presença do senso comum, da pesquisa, da legislação e das políticas para a infância, pode-se dizer que o campo tem lidado com contradições, com tensões e desafios. Cabe considerar que mudanças de conceção e de atitude se tornam um exercício quotidiano, que exige disponibilidade e abertura para novas práticas sociais. Por outras palavras, escutar as crianças, rever as práticas pedagógicas, fazer de outro jeito implica

em tempo, disposição, compartilhamento de ideias e ações, abertura para a surpresa e para a diversidade.

Early Childhood Education

Early Childhood Education is implemented for children from birth to about six years old, as it represents the realization of the right to public education from birth. This means opportunities for children to experience collective social interaction and have contact with diverse cultural elements and educational practices. It is recognized as a field of knowledge and constitutes a policy for childhood as well.

Institutions with different social and pedagogical functions, created since the late nineteenth century and based on different conceptions of childhood, have been intended for small children, especially in urban centres, where there is a growing demand for daycare, kindergartens, schools of Early Childhood Education and similar institutions. This demand is motivated by maternal or family work, or, as more recently, by the acknowledgment of children's rights. These facilities provide opportunities for everyday social relationships among children, often isolated in cities, without siblings or cousins.

The conceptions of childhood, as well as social practices related to children, are cultural constructions that reflect their societies. Over the years, the mainstream assumption was that children who attended kindergartens were in need of specific social care, because from a social point of view children were expected to receive this first education and care in the family, not in public institutions.

Early Childhood Education was seen as a support for working families that provided hygienic and healthy conditions for children, as well as activities that aimed at normal development determined by an ordered sequence of cognitive acquisitions. Thus, based on a predetermined and universal view of childhood, it is considered as a time of preparation and passage into adulthood, as a result of the adult-centred configuration of contemporary societies.

This conception, however, is being questioned as new research on childhood is gaining more attention and the recognition of young children as people offers new values regarding their education. This means that instead of attributing characteristics such as fragility, incompetence, and negativity to

children, there is a recognition of their difference in relation to adults and their concrete and symbolic actions, like the elaboration of social norms and rules for their own interaction, stemming from adult social worlds (Ferreira, 2004), or the production of shared knowledge, a repertoire for collective agency (Corsaro, 2005). Research on and with children based on the Sociology of Childhood will increase the visibility of young children and promote a reconfiguration of Early Childhood Education.

From the point of view of national and international law, children are considered as subjects of rights and, based on childhood studies, as social agents and producers of culture. In Early Childhood Education, children have the opportunity to act, negotiate and recreate routines, times, spaces and languages present in day care, kindergartens, and schools of Early Childhood Education. These contexts are thus turned into privileged places for the constitution of a group culture, in which children have collective experiences, exercise their social practices and live their childhood. In this sense, a more specialised educational project in Early Childhood Education respects children and their way of dealing with the world, values them, makes them visible and promotes them as full social actors, part of networks of relationships involving children and adults.

Studying children and childhood from their collective and contextualized experiences in various social, economic, political and cultural contexts in which Early Childhood Education takes place, examining the direct and indirect effects of these configurations on the production of children's cultures, and understanding adults' conceptions, values and routines pertaining to childhood in a reciprocal and interdependent relationship, have also become important elements for the elaboration of policies for childhood and early education.

Early Childhood Education, guided by this paradigm, has developed over a little more than thirty years, and from its own history, family expectations, the presence of common sense, research, legislation and policies for childhood, it is evident that the field has dealt with contradictions, tensions and challenges. It is important that changes in conception and attitude become a daily exercise, one that demands readiness and an openness to new social practices. In other words, listening to children, reviewing pedagogical practices, and doing things in a different way implies time, willingness, sharing ideas and practice, and an openness to surprise and diversity.

Referências / References

Corsaro, W.A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures (pp. 231-247). In Qvortrup, J. (ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Espaços para Crianças / Children's Spaces

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.27>

Eunice Castro Seixas

Centro de Sociologia Económica e das Organizações (SOCIUS), do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), Universidade de Lisboa

Espaços para Crianças⁵

O conceito de “espaços para crianças” é ambíguo e controverso. A expressão tem sido frequentemente utilizada para se referir aos espaços que são considerados pelos adultos como sendo adequados para as crianças. Estes espaços têm sofrido modificações ao longo do tempo e à medida que emerge um reconhecimento da criança como ator social e sujeito de direitos, mas variam, também, segundo a cultura, etnia, ou a classe social, ou ainda segundo o género e a idade da criança. A demarcação destes espaços específicos para as crianças representa uma tendência da urbanidade moderna para a especialização e diferenciação, contribuindo para materializar e reproduzir determinadas concepções da infância, do espaço público e da “boa” parentalidade.

Mas a expressão “espaços para crianças” pode ser utilizada também para se referir aos espaços em que as crianças estão de alguma forma libertas do controlo dos adultos, ou ainda a espaços que são “construídos” ou apropriados pelas próprias crianças, e em que estas podem exercer a sua agência e participação, sendo que, nesta última aceção, é mais apropriado na língua portuguesa falar-se em “espaços das crianças”.

A ambiguidade deste conceito remete, aliás, para o texto seminal de Kim Rasmussen (2004), sobre as discrepâncias entre os espaços que os adultos consideram serem para as crianças – “espaços para as crianças”, tais como a escola e os parques infantis, e os espaços que estas apropriam como seus – “espaços das crianças”. O trabalho de Rasmussen é paradigmático de uma perspetiva centrada nas crianças que realça a importância de uma análise a partir das experiências subjetivas e perceções das crianças. Simultaneamente, critica-se o modo como os espaços para as crianças têm sido planeados sem a participação das mesmas. Na mesma linha, vários autores têm denunciado e criticado a progressiva insularização, domesticação e institucionalização das crianças nas sociedades capitalistas ocidentais e

⁵ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Projecto PTDC/SOC-SOC/30415/2017.

This work was supported by FCT, I.P., the Portuguese national funding agency for science, research and technology, under the Project PTDC/SOC-SOC/30415/2017.

suas consequências nefastas para a saúde, desenvolvimento e autonomia das mesmas, provocando simultaneamente um esvaziamento de crianças nos espaços públicos e a proliferação de espaços sem crianças.

Na realidade, estas discrepâncias entre espaços para as crianças e espaços das crianças são reveladoras das tensões que caracterizam os estudos participativos com crianças, designadamente: a tensão entre a participação como controlo social e a participação como emancipação; a tensão entre a criança como utilizadora de serviços e a criança como sujeito de direitos políticos e a tensão entre a proteção e o empoderamento das crianças (Shier, 2010). Estas tensões reproduzem as dicotomias da modernidade ocidental, nomeadamente a oposição entre a autorrealização e o controlo, através de uma limitação da agência das crianças no espaço público (Prout, 2000).

A própria ideia de demarcação de espaços infantis, ou seja, de criação de espaços exclusivamente para crianças, que separam as mesmas dos jovens e adultos, encontra sustentação teórica numa outra dicotomia moderna mais abrangente – o binário criança/adulto, e numa conceção tradicional do desenvolvimento como um processo linear, no sentido de uma progressiva complexidade e autonomia. Desde a emergência da nova Sociologia da Infância/das crianças nos anos 1980 que vários autores têm criticado esta conceção da infância como “ser em desenvolvimento” e salientado, em alternativa, a agência e a competência das crianças na negociação e transgressão das normas ditadas pelos adultos nestes espaços. A este respeito, autores como Kraftl ou Spyrou sugerem que a ideia de um espaço das crianças deve ser equacionada numa perspetiva relacional e depois intergeracional, uma vez que a agência das crianças é mediada pelos adultos e implica sempre uma relação de poder entre adultos e crianças. Neste sentido, mesmo os espaços sem crianças têm que ser compreendidos no contexto das relações culturais e intergeracionais.

Dentro das ciências sociais, a análise do modo como a criança se relaciona com o espaço tem implicado a mobilização de uma série de conceitos interrelacionados, embora oriundos de quadros teóricos e áreas disciplinares diversas, nomeadamente: a ligação ao lugar, o sentido de lugar, a apropriação do espaço ou ainda o conceito de “direitos socioespaciais”. A sociologia tem-se aberto também progressivamente ao diálogo com outras ciências tais como a geografia, a psicologia ambiental, a antropologia ou a arquitetura. Nas últimas décadas, vários projetos interdisciplinares nas áreas do planeamento urbano participativo, ou do design participativo têm contribuído para uma desconstrução do mito de que a criança é incapaz de uma

participação responsável, realista e crítica e revelado inúmeros benefícios, quer para as crianças, quer para a comunidade.

As perspectivas interseccionais e feministas, por sua vez, têm salientado para o modo como outros binários da modernidade ocidental, designadamente a oposição entre inocência e experiência, ou a dicotomia de gênero, continuam a marcar o modo como as crianças, e principalmente as crianças do sexo feminino e de grupos minoritários, são representadas socialmente e se relacionam com o espaço. No entanto, estudos recentes, influenciados pelas perspectivas feministas, estudos *queer* e teorias pós-coloniais, têm revelado também o modo como as crianças resistem a estas dicotomias, construindo identidades híbridas e complexas e exercendo a sua agência através de negociações contínuas entre transgressões e conformidade. Estes estudos revelam também a resistência do “Norte Global” em reconhecer e aceitar que existem diferentes conceitualizações da infância e modos de relacionamento da criança com o espaço, assentes noutras realidades epistemológicas e socioculturais.

Spaces for Children

The concept of “spaces for children” is ambiguous and controversial. The term is often used to refer to spaces that are considered by adults as suitable for children. The planning of these spaces has changed over time, with the recognition of the child as a social actor and subject of rights, but these spaces also vary according to culture, ethnicity or social class, and according to the gender and age of the child. The demarcation of these specific spaces for children represents a tendency of modern urban planning towards specialization and differentiation, contributing to materializing and reproducing certain conceptions of childhood, public space and “good” parenting.

But the expression can also be used to refer to spaces where children are somehow free from adult control, or spaces that are “constructed” or appropriated by children themselves, and where they can exercise their agency and participation. In this sense, it is more appropriate in the English language, to speak of “children’s spaces”.

The ambiguity of this concept also relates to Kim Rasmussen’s (2004) seminal text about the discrepancies between the spaces that adults consider to be for children – “spaces for children”, – such as school and playgrounds, and the spaces that children appropriate as their own – “children’s spaces”. Rasmussen’s work is paradigmatic of a child-centered perspective that

builds from an understanding of the child's subjective experiences and perceptions. At the same time, it is a critique of the way in which spaces for children have been planned without their participation. Similarly, several authors have denounced and criticized the progressive insularization, domestication and institutionalization of children in Western capitalist societies, and the harmful consequences for their health, development and autonomy, leading to the loss of children in public spaces and the proliferation of spaces without them.

In fact, these discrepancies between spaces for children and children's spaces reveal the tensions that characterize participatory studies with children. There is the tension between participation as social control and participation as emancipation; the tension between conceptualizing the child as a service user and as the subject of political rights, and the tension between the protection and empowerment of children (Shier, 2010). These tensions reproduce the dichotomies of Western modernity, such as the dichotomy between self-realization and control, through a limitation of children's agency in public space (Prout, 2000).

The very idea of demarcating children's spaces, that is, creating spaces exclusively for children, which separate them from young people and adults, finds support in another broader modern dichotomy – the child/adult binary, and in a traditional conceptualization of development as a linear process towards progressive complexity and autonomy. With the emergence of the new sociology of childhood in the 1980s, several authors have criticized this conceptualization of childhood as “becoming” and stressed alternatively, the agency and competence of children in negotiating and transgressing the norms dictated by adults in these spaces. In this regard, authors like Kraftl ou Spyrou suggest that the idea of a children's space should be considered from a relational and intergenerational perspective, since children's agency is mediated by adults and always implies a power relationship between adults and children. In this sense, even spaces without children must be understood in the context of cultural and inter-generational relations.

Within the social sciences, the analysis of how children relate to space has implied the use of a series of interrelated concepts, though originating from diverse theoretical frameworks and disciplinary areas, namely place attachment, the sense of place, the appropriation of space or the concept of “socio-spatial rights”. Sociology has also been progressively opening itself to dialogue with other sciences such as geography, environmental psychology, anthropology or architecture. Over the past decades, various interdisci-

plinary projects in the areas of participatory urban planning or participatory design have contributed to a deconstruction of the myth that children are incapable of responsible, realistic and critical participation, and revealed numerous benefits for both children and the community.

Intersectionality and feminist perspectives, in turn, have drawn attention to the way in which other binaries of Western modernity, such as the dichotomy between innocence and experience, or the gender dichotomy, continue to influence the way children, and especially girls and children from minority groups, are socially represented and how they relate to space. However, some recent studies, influenced by feminist, queer and postcolonial theories, have also revealed how children resist these dichotomies by constructing hybrid and complex identities, and exercising their agency through ongoing negotiations between transgressions and compliance. These studies also highlight the resistance of the “Global North” in acknowledging and accepting that there are different childhood conceptualizations, as well as different ways in which children relate to space, based on different epistemological and sociocultural realities.

Referências / References

- Prout, A. (2000). Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 304-315.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173.
- Shier, H. (2010). Children as public actors: Navigating the tensions. *Children & Society*, 24(1), 24-37.

Ética na Pesquisa com Crianças / Ethics on Research with Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.28>

Natália Fernandes

Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEC e ProChild CoLAB, Portugal

Ética na Pesquisa com Crianças⁶

O significativo desenvolvimento que a investigação com crianças tem tido nas duas últimas décadas, a partir da área da Sociologia da Infância, tem vindo a mobilizar reflexão acerca de pressupostos éticos que confirmam aos processos de investigação rigor e cientificidade, para além de respeito pelo sujeito criança.

Sustentando-se nos pressupostos mais clássicos que provêm da Declaração de Helsínquia de 1964 e da Convenção de Oviedo de 1997, a ética na investigação com crianças tem vindo a defender processos de pesquisa que acautelem o seu superior interesse.

Argumentamos que o desenvolvimento de pesquisas com crianças, eticamente informadas, impõe considerar o pressuposto fundacional da criança enquanto sujeito ativo de direitos, portadora de singularidades, que exige da parte do investigador uma significativa imaginação metodológica, quer relativamente aos métodos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, quer à exigência de ir além de uma ética *a la carte* passível de ser replicada, exigindo uma contínua reflexividade para lidar com novos dilemas éticos e novas responsabilidades. Se defendemos que a criança é um sujeito ativo de direitos, interlocutora relevante e especialista nas leituras dos seus mundos de vida, como é que os processos de pesquisa que desenvolvemos com elas se devem caracterizar?

Desde logo, os processos de pesquisa eticamente informados devem considerar a Convenção sobre os Direitos da Criança enquanto documento orientador, a partir dos quatro princípios que trespassam o conjunto de direitos que nela estão incluídos: Não discriminação; Superior interesse da criança; Participação, e Sobrevivência e Desenvolvimento. No que diz respeito ao princípio da Não Discriminação, deveremos questionarmos de que modo

⁶ A investigadora é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

The researcher was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Center for Child Studies of the University of Minho) projects under the references UIDB/00317/2020 and UIDP/00317/2020.

os processos de pesquisa acautelam a não exclusão ou discriminação das crianças, mantendo uma vigilância a dimensões que vão desde as questões de género, às questões etárias, ou ainda às questões de etnia ou de classe social. No que diz respeito ao Superior interesse da criança, e indo de encontro ao proposto no comentário Geral n.º 14 (2013), deveremos questionar até que ponto os processos de pesquisa que desenvolvemos com crianças sustentam que, na tomada de decisões acerca das opções metodológicas, deverão prevalecer aquelas que menor dano e maiores ganhos tragam para as crianças, em primazia dos adultos. No que diz respeito à Participação, os processos de pesquisa deverão acautelar possibilidades para que as opiniões e perspectivas das crianças possam ser respeitadas, mobilizando para tal um conjunto de procedimentos metodológicos que permitam que as crianças possam expressar os seus pontos de vista. Finalmente, no que diz respeito ao princípio da Sobrevivência e desenvolvimento, deveremos ter sempre presente o dever de assegurar que os processos de pesquisa não provocam situações de impacto danoso para as crianças e assegurem o seu bem-estar.

Estes pressupostos orientadores da ação do pesquisador implicam um profundo conhecimento teórico, empírico e formal-jurídico, de modo a acautelar que as crianças possam assumir visibilidade e autoria, sem nunca descurar a sua proteção e o respeito pelo seu interesse superior.

A *Carta Internacional de Pesquisa Ética com Crianças*⁷ (2013) desenvolvida pela *Childwatch International* identifica um conjunto de aspetos relacionados com o facto de que a ética na pesquisa com crianças é responsabilidade de todos; que respeitar a dignidade das crianças é central para uma pesquisa ética; que a pesquisa com crianças tem de ser justa e equitativa e beneficiar as crianças; que as crianças nunca devem ser prejudicadas pela sua participação na pesquisa; que a pesquisa deve sempre considerar o consentimento inicial e contínuo e, finalmente, que a pesquisa requer uma constante reflexividade.

A partir da Sociologia da Infância compreendemos que os processos de pesquisa respeitadores do interesse superior da criança, pugnam pela impor-

⁷ *Carta Internacional para Pesquisa Ética Envolvendo Crianças* é uma declaração de sete compromissos principais que visam elevar o estatuto, os direitos e o bem-estar de todas as crianças envolvidas em pesquisas. Foi escrito com e para pesquisadores e outros que estão comprometidos com as crianças e com o cumprimento das suas responsabilidades em realizar pesquisas éticas e de qualidade, independentemente do contexto. <https://www.childwatch.uio.no/news/2013/international-charter-para-etica-pesquisa-envolvi.html>

tância da não interferência e evitar causar dano deliberado, mas também pelos riscos advêm da sobre proteção das crianças quando as silenciemos ou excluimos da pesquisa (Alderson & Morrow, 2011). O percurso que tem sido feito a este propósito é crítico relativamente a dimensões mais clássicas que se preocupam fundamentalmente com uma gestão cautelosa do risco, reduzindo-se, muitas vezes, os cuidados éticos a meros procedimentos formais de gestão do risco (Allen, 2005). É fundamental ir além de posicionamentos acríticos, mobilizados por muitos comités de ética, pois eles são contraditórios com os referenciais teóricos que sustentam a maior parte destes estudos e que apresentam a criança como ator social portador de voz. Tal como temos vindo a defender é fundamental ir além do éticocídio de conhecimento (Fernandes, 2016), ou seja, é crucial enfrentar processos formais burocráticos, a partir dos conselhos éticos de pesquisa que, em muitos casos, não partilhando dos pressupostos epistemológicos das pesquisas que propõem a participação das crianças no seu desenvolvimento, impedem a mesma sob o argumento da proteção ou então da incompetência das mesmas no processo de pesquisa, nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizando as suas perspetivas, a sua autoria, subalternizando-se assim as perspetivas das crianças em detrimento das dos adultos, invisibilizando, dessa forma, a riqueza que adviria dos seus contributos e heterogêneas visões e perspetivas.

O sociólogo da infância deve defender processos de pesquisa eticamente informados em que os protocolos, tal como os procedimentos, não são fixos, mas sim permanentemente ativos e renegociados, de acordo com as características das crianças, dos adultos, dos contextos, bem como ainda das questões de investigação e dos métodos de pesquisa. Uma investigação ética com crianças deve ter sempre como princípio orientador que a criança deve ser respeitada na sua condição de sujeito ativo de direitos, de autora.

Ethics in the Research with Children

A significant development that research with children has revealed in the last two decades, stemming from the area of the sociology of childhood, has been the raising of awareness of the ethical requirements of the research process regarding its accuracy, scientific standing and the respect for the subject child. Based of the classic requirements emerging from the Declaration of Helsinki of 1964 and the Convention of Oviedo of 1997, ethics in research with children has been defending research processes that have children's interests at heart.

We reason that the development of ethically informed research with children, necessitates considering the fundamental requirement of the child as an active subject of rights, as an individual, which demands from the researcher a significant methodological imagination and flexibility. This includes the methods chosen for the development of the research, as well as the expectation that the researcher goes beyond an *a la carte* ethic that can be replicated, thereby demanding a continuous flexibility in dealing with new ethical dilemmas and responsibilities. If we maintain that children are active subjects of rights, relevant interlocutors and experts in their own worlds and lives, we must question how research processes that we develop with them should be organized.

Firstly, ethically informed research processes should follow the Convention on the Rights of the Child as their guiding document, taking into account the four principles that derive from the Convention's set of rights: Non-Discrimination; the child's best interests; participation; and survival and development. Regarding the principle of Non-Discrimination, we should question how research processes ensure that children are not excluded or discriminated against, while remaining vigilant about gender issues, age and ethnicity issues and social class issues.

In terms of the best interests of the child and agreeing with the General Comment nr. 14 (2013), we must question the extent to which research processes with children have selected the methodological options that cause less damage to and greater gains for children rather than adults.

On the question of participation, research processes should promote strategies to ensure that the options and perspectives of children can be respected, by using a set of methodological procedures that allow children to express their points of view. Finally, regarding Survival and Development, we should always take into account the responsibility of making sure that the research processes do not cause harmful situations for the children and, instead, ensure their well-being.

These guiding requirements of the researcher's action imply a deep theoretical, empirical and legal knowledge, in order to ensure that children remain visible and have ownership, without ever neglecting their protection and the respect for their best interests.

The International Charter of Ethical Research with Children (2013) developed by Childwatch International identifies a group of features related

to the fact that ethics in research with children is a global responsibility; that respecting the dignity of children is central to ethical research; that research with children must be just, equitable and benefit the subject; that children should never be harmed by their participation in research; that the research must always seek initial and continuous consent, and, finally, that research requires constant reflexivity.

From the sociology of childhood, we understand that research processes respectful of the child's best interest strive for the importance of non-interference and avoid causing deliberate harm, but also consider the risks that come from overprotecting children by silencing and excluding them from research (Alderson & Morrow, 2011). The sociology of childhood is critical of more classic perspectives which are primarily concerned with a cautious risk assessment, often minimizing the ethical care given to mere formal procedures of risk management (Allen, 2005). It is essential to go beyond uncritical positions, constrained by various ethics committees, as they are contradictory to the theoretical frameworks that support most of these studies and that present the child as a social actor with a voice.

As we have asserted, it is fundamental to go beyond the ethicicide of knowledge (Fernandes, 2016), that is, challenging formal bureaucratic processes, based on ethic research councils, which in many cases, do not share the epistemological requirements of research that proposes children's participation in its development. These bureaucratic processes prevent participation under the argument of protection. Their incompetence in the research process, in refusing to allow children the ability to build knowledge about themselves, in devaluing their perspectives and authority, in subordinating children's perspectives to the control of the adults, thus, renders invisible the richness of children's contributions and their heterogeneous views and perspectives.

The childhood sociologist must defend ethically informed research processes in which protocols, as well as procedures, are not fixed, but permanently active and negotiated according to the characteristics of the children, the adults, and the contexts as well as the research questions and methods. Ethical research with children must always have as a guiding principle that the child should be respected as an active subject of rights and, as an autonomous being.

Referências / References

Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. London: Sage, 3rd edition.

Allen, G. (2005). Research ethics in a culture of risk. In A. Farrell (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 15-26). Trowbridge, GB: Open University Press.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(6), 759-779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>.

Etnicidade / Ethnicity

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.29>

Spyros Spyrou

European University Cyprus, Chipre

Etnicidade

Etnicidade é o termo utilizado para definir um sentido coletivo de identidade por indivíduos que se veem ou são vistos por outros, como partilhando características que os distinguem de membros de outros grupos étnicos.

De diferentes formas, o conceito de etnicidade tem vindo a substituir o termo “raça” que é usado para categorizar indivíduos de diferentes grupos raciais baseada em características biológicas presumidas, que carece de validade científica e já não é utilizado para a classificação científica das populações. Atualmente, o termo “eticidade” (ou, na sua variante, “grupo étnico”) é frequentemente utilizado para se referir a um grupo existente num estado para ser distinguido de um outro dominante maioritário. Um grupo étnico é também distinguido de uma “nação” que tem uma identidade política mais explícita e que pode incluir mais do que um grupo étnico. Ainda que exista uma sobreposição significativa entre etnicidade, raça e nação e, ainda que na literatura sociológica sejam frequentemente distinguidos e matizados, na vida quotidiana, eles são utilizados intercambiavelmente e de modo muito mais livre. As tentativas teóricas para explicitar a etnicidade têm-se centrado, sobretudo, em duas grandes perspetivas, nomeadamente, primordialismo e circunstancialismo. O primordialismo considera a etnicidade como uma identidade básica e fundamental que permanece inalterada ao longo do tempo e é, por isso, primária para um sentido de pertença coletiva do indivíduo. O circunstancialismo, por outro lado, vê a etnicidade como identidade contextual que é construída e reconstruída ao longo do tempo, dependendo das circunstâncias nas quais o grupo se encontra.

A preocupação sociológica com a etnicidade tem criado um extenso corpo de literatura disponível que explora as múltiplas dimensões do fenómeno, desde as relações étnicas e conflitos ao multiculturalismo e integração, entre outros. Na Sociologia da Infância, a etnicidade tem recebido uma atenção mais limitada ainda que exista, claramente, um interesse emergente na exploração das identidades étnicas e o impacto da etnicidade nos mundos e vidas das crianças. Uma das linhas principais de trabalho na sociologia da infância tem lutado para desafiar as visões que entendem as crianças como passivas e à mercê de forças estruturais opressoras, procurando mostrar, inversamente, as crianças como seres ativos na construção das suas

identidades étnicas e sentidos de pertença e capazes de moldar, em certa medida, os seus mundos sociais e políticos.

Muita da investigação em etnicidade e infância, particularmente no Norte Global, tem-se focado nas estruturas institucionais formais, como as escolas, onde a identidade étnica pode tornar-se, frequentemente, um fator saliente. Estes estudos exploram os desafios colocados pela diversidade étnica, cada vez mais presente em todas as sociedades multiculturais, e que tem vindo a intensificar-se como resultado dos movimentos migratórios, de refugiados e de requerentes de asilo. No entanto, nos últimos anos, existe um interesse crescente em explorar o modo como as crianças navegam as suas identidades étnicas para lá dos contextos institucionais, tais como a casa e a vizinhança, que lhes colocam diferentes desafios. Estes estudos têm salientado a fluidez e performatividade das identidades étnicas das crianças no fluxo da vida quotidiana, promovendo oportunidades para compreender a agência das crianças, através do terreno social (Pache & Spyrou, 2012).

Um conjunto pequeno, mas em expansão, de estudos preocupados com o papel da etnicidade em relação ao nacionalismo em sociedades política e etnicamente divididas (por exemplo, Chipre, Israel/Palestina, etc.) tem elucidado o valor das abordagens da sociologia da infância que consideram quer o carácter constrangedor dos quadros ideológicos que informam as visões das crianças quer a sua capacidade para desafiar, resistir e reformulá-los. Estes estudos sublinham a significância da identidade étnica enquanto variável chave na compreensão do papel das crianças e da infância no conflito e na guerra, por um lado, e na paz, por outro.

Por último, e não menos importante, o conhecimento sobre infância e etnicidade tem reconhecido a importância de abordagens interseccionais na compreensão da construção de identidade. Os investigadores que exploram, numa perspetiva interseccional, as identidades étnicas das crianças consideram, entre outras, variáveis como género e classe social que apontam as complexidades dos processos identitários em curso. Esta abordagem ajuda a desessencializar o papel da etnicidade na infância mostrando que esta é apenas uma das variáveis que poderá ser mais ou menos significativa em diferentes contextos (ex, Morrow & Connolly, 2006).

Ethnicity

The term ethnicity is used to define a collective sense of identity by individuals who see themselves, or are seen by others, as having certain shared characteristics that distinguish them from members of other ethnic groups. Such shared characteristics may include a presumed common ancestry or biological traits, a shared history, culture, religion, or language.

The concept of ethnicity has, in many ways, replaced the term “race” which is used to categorize individuals in distinct racial groups based on presumed common biological characteristics, a concept which lacks scientific validity and is no longer used for the scientific classification of populations. Today, the term “ethnicity” (or its variant, “ethnic group”) is often used to refer to a minority group existing within a state to be distinguished from a dominant majority group. An ethnic group is also distinguished from a “nation” that has a more explicit political identity and may comprise more than one ethnic group. Although there is significant overlap between ethnicity, race, and nation, and though in sociological literature they are frequently distinguished and nuanced, in daily life they are often used interchangeably and in a much looser fashion.

Theoretical attempts to explain ethnicity have centered mainly on two major perspectives, namely, primordialism and circumstantialism. Primordialism considers ethnicity to be a basic and fundamental identity that remains unchanged through time and hence is primary for an individual’s sense of collective belonging. Circumstantialism, on the other hand, views ethnicity as a contextual identity that is constructed and reconstructed through time depending on the circumstances in which a group finds itself.

Sociological concern with ethnicity has given rise to an extensive body of literature, which explores multiple dimensions of the phenomenon, ranging from ethnic relations and conflict to multiculturalism and integration, among others. In the sociology of childhood, ethnicity has received more limited attention, although there is clearly an emerging interest in exploring children’s ethnic identities and the impact of ethnicity on children’s worlds and lives. One major approach from within the sociology of childhood has sought to challenge understandings of children as passive and at the mercy of overpowering structural forces, aiming to show instead that children are active in the construction of their own ethnic identities and sense of belonging. They are able to shape, to some extent, their social and political worlds.

Much of the research on childhood and ethnicity, especially in the Global North, has focused on formal institutional structures such as schools, where ethnic identity may often become a salient factor. These studies explore the challenges posed by the ethnic diversity which is increasingly present in all multicultural societies, an issue which has been intensified further as a result of increased migration, refugee, and asylum seeker flows. In recent years, however, there is also an emerging interest in exploring how children navigate their ethnic identities beyond institutional contexts such as the home or the neighborhood which place different demands upon them. These studies highlight the fluidity and performativity of children's ethnic identities in the flow of everyday life offering opportunities for understanding children's agency across the social terrain (Pache & Spyrou, 2012).

A small but expanding set of studies concerned with the role of ethnicity in relation to nationalism in politically and ethnically divided societies (e.g., Cyprus, Israel/Palestine, etc.) has elucidated the value of a sociology of childhood approach which considers both the constraining character of ideological frameworks which shape children's worldviews, as well as children's capacity to challenge, resist, and rework them. These studies highlight the significance of ethnic identity as a key variable in understanding the role of children and childhood in conflict and war on the one hand, and peace on the other.

Last but not least, the scholarship on childhood and ethnicity is recognizing the significance of intersectional approaches to understanding identity construction. Scholars who explore children's ethnic identities intersectionally consider, among others, variables such as gender and social class which pinpoint the complexities of the identity processes at work. This approach helps to de-essentialize the role of ethnicity in childhood by illustrating that it is just one social variable which may be more or less significant across different contexts (e.g., Morrow & Connolly, 2006).

Referências / References

Morrow, V. & Connolly P. (Eds.) (2006). Special Issue: Children and Ethnicity in Children's Everyday lives. *Children and Society* 20(2), 87-91.

Pache, V. & Spyrou, S. (Eds.) (2012). Special Issue: Children's Interethnic Relations in Everyday Life – Beyond Institutional Contexts. *Childhood*, 19(3), 291-301.

Etnografia com Crianças / Ethnography with Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.30>

Julie Delalande

Université de Caen Normandie, CIRNEF, France

Etnografia com Crianças

A realização de pesquisas com crianças exige que ultrapassemos o nosso adultocentrismo, considerando as crianças enquanto grupos sociais e culturais, e não apenas como sujeitos a serem educados. A investigação etnográfica realizada a partir da imersão [no terreno] permite a realização de observações e entrevistas, sendo que o modo como se recolhem os dados é indissociável da representação científica construída sobre o grupo em estudo. Assim, reconhecer as crianças como um grupo social e cultural implica não apenas observar como agem, mas também como se age com elas, como se socializam e como são educadas. As crianças são indivíduos que participam na produção das relações sociais a partir do seu estatuto de menores dependentes dos adultos em termos emocionais, económicos e sociais.

A imersão, ao invés de criar uma situação artificial, permite-nos entrar na vida quotidiana dos entrevistados. A perspetiva de longo prazo deste tipo de estudos – vários meses ou até anos – favorece uma investigação longitudinal que integre várias ferramentas metodológicas. O registo de notas, uma ferramenta de observação por imersão, pode ser surpreendente para as crianças que pretendam dar uma vista de olhos àquilo que o investigador regista, permitindo-lhes ler o que ele escreve, insistindo para que o investigador registre determinado aspeto. Cria-se, assim, a oportunidade de dar a conhecer às crianças o objetivo do trabalho realizado e de mostrar interesse por aquilo que fazem. As entrevistas informais ajudam a interpretar o que é observado, permitindo falar sobre o que estão a fazer, compreender o significado que atribuem às próprias ações e preparar entrevistas formais através das quais é possível questionar as crianças nos termos das suas próprias experiências.

O investigador é confrontado com as dificuldades colocadas pela pouca maturidade das crianças e pelo seu estatuto social, o que as coloca sob a responsabilidade dos adultos, dependendo da autoridade destes e, portanto, numa relação assimétrica. A relação de alteridade interpela o trabalho do investigador, cabendo-lhe adaptar-se aos entrevistados. Por que é que as crianças brincam com minhocas? Que interesse veem nelas? A observação mostra como as minhocas têm um papel no contexto dos jogos e se tornam, em função do seu tamanho, personagens de uma história, frequentemente

a história do “papá, mamã e bebê”, fazendo assim parte de uma cultura de brincadeira amplamente partilhada pelas crianças.

A imersão ajuda o investigador a, gradualmente, encontrar o seu lugar entre as crianças, apresentando-se como alguém disposto a aprender com elas. Deste modo, o investigador sugere uma inversão do modo como habitualmente se estabelece a relação entre grupos de idades distintas, o que se torna ainda mais surpreendente para as crianças, tendo em conta que a pesquisa é realizada na escola, num contexto de transmissão vertical do conhecimento. A confiança das crianças deve ser obtida arriscando e mostrando-lhes o interesse que o investigador tem nas suas ações e nas suas palavras. Independentemente do grau de proximidade que o investigador estabelece com as crianças, permanece um estranho, um adulto que já saiu da infância e que não olha para o mundo do mesmo modo que as crianças ou que não pode, por exemplo, participar num jogo de faz-de-conta do mesmo modo que elas.

A realização de um estudo etnográfico com crianças implica o respeito por valores éticos que se tornam claros à medida que as interações vão decorrendo, mas também a necessidade de prestar atenção adequada às crianças e procurar obter o seu consentimento. Não obstante, as crianças não deixam de ser menores sob a proteção dos adultos e é por esta razão que os adultos, e as instituições a que se encontram ligados, se constituem como intermediários, mediadores e guardiães deste encontro, sendo quem autoriza ou não a investigação e estabelece as condições em que a mesma decorre, recorrendo-se, por vezes, a comissões de ética. A devolução dos dados da pesquisa, os quais constituem uma espécie de oferenda dos inquiridos ao investigador, deve ser feita de forma adaptada às crianças, mostrando-lhes, por exemplo, fotos tiradas ou deixando-as ouvir parte das gravações. Com crianças mais velhas, é possível distanciarmo-nos da relação investigador-respondentes, dando-lhes a oportunidade de se envolverem na recolha dos dados. Neste caso, as crianças poderão ficar com o certificado da sua participação, podendo ainda ser recompensadas com pequenos presentes.

As pesquisas que envolvem as crianças na recolha de dados, apesar de ainda serem pouco frequentes, têm como objetivo uma aproximação aos pontos de vista das crianças. Algumas pesquisas participativas incluem fotografias tiradas pelas crianças e comentadas durante as entrevistas, visitas guiadas pelas crianças a locais que lhes são significativos e outras ações delineadas pelas próprias. Outros investigadores permitem que se envolvam na recolha e análise de dados, considerando-as formas de

empoderamento das mesmas. Por exemplo, num estudo levado a cabo sobre as admissões às escolas secundárias, os próprios alunos recebem formação em técnicas de entrevista de pares, sendo depois levados a participar na transcrição e análise dos dados e, finalmente, foi-lhes pedido que elaborassem um diário de bordo para todos os estudantes. O envolvimento destas crianças na recolha de dados deve ter em conta a fragilidade da posição em que se encontram perante os pares e perante os adultos que se constituem como intermediários. Contudo, a vantagem destes métodos reside no facto de aumentarem a perceção que as crianças têm da própria cultura de pares, bem como a sua capacidade de socialização. Os respondentes falam para um colega com quem partilham a experiência em questão e que, portanto, a percebe melhor. Para o investigador, estas metodologias geram uma imersão ainda mais profunda, obrigando-o a um distanciamento maior do seu adultocentrismo.

Os temas de investigação relacionados com crianças levantam questões científicas e sociais que nos convidam a refletir sobre a relação que o investigador estabelece com elas enquanto seres sociais possuidores de uma cultura que podem transmitir a outros. O objetivo será o de valorizar estes atores frequentemente vistos como fracos, uma vez que dependem da autoridade dos adultos. Os investigadores que pesquisam sobre as crianças também trabalham para crianças, especialmente quando se encontram em situações de vulnerabilidade. Deste modo, contribuem para uma modificação das representações da infância, favorecendo uma reflexão sobre os valores morais inerentes às relações educativas e ajudando os profissionais que trabalham com as crianças. Assim sendo, o seu trabalho tem um propósito epistemológico, axiológico e praxiológico.

(Tradução de Ana Manso)

Ethnography with Children

Conducting investigations with children requires us to rise above our adult centered approach by considering children as social and cultural groups and not only as beings to be educated. The ethnographic investigation carried out via full immersion allows the conducting of observations and interviews, and the way in which the data is collected is inextricably linked to the scientific representation of the group under study. Data is collected and linked to the scientific results of the group under study. Thinking of children as a social and cultural group implies observing how they act as much as

they are acted upon, and how they socialise as much as they are educated. They are already individuals who participate in the production of social relationships, from their status as minors who are emotionally, economically and socially dependent on adults.

Immersion, far from creating an artificial situation, leads us to enter the daily life of the respondents. The long-term perspective of the study - several months or even years - allows a longitudinal investigation that encompasses several methodological tools. The notebook, a tool of observation by immersion, may be fascinating to children who want to see and read what the researcher writes, insisting that he should record this or that. It creates an opportunity to introduce children to the purpose of the work and to the interest shown in what they are doing. Informal interviews help with the interpretation of what is observed. You can talk to the children about what they are doing, try to understand the meaning they give to their actions and prepare for more formal interviews during which they can be questioned about their experience.

The researcher is confronted with the concrete difficulties posed by the child's level of maturity and social status, which places the child under the responsibility of adults, dependent on their authority, in an asymmetrical relationship. The relationship of otherness challenges the investigator's work, and it is up to the researcher to adapt to the respondents. With questions such as: "Why do children play with earthworms?" and "What interest do they find in this game?", the observation would show how these earthworms find their role in these fictional games and become the characters of a story, often that of "daddy, mommy and baby", depending on the size of the earthworms, and are part of a play culture that is widely shared by children.

Immersion helps the researcher to find his or her place gradually among the children. He/She presents himself as someone who comes to learn from them. As such, he conveys the suggestion of inverting the usual relationships between two age groups, which is all the more surprising for the children since the survey is carried out in a school setting that has initiated the vertical transmission of knowledge. The children's confidence is to be gained by showing them the researcher's interest in their actions and words. Whatever the degree of closeness he establishes with the children, the researcher still remains a stranger, an adult who has left childhood and does not look at the world the same way as they do or cannot immerse himself like they can in a game of make-believe, for example.

Carrying out an ethnographic study with children presupposes the respect of ethical values that become clearer as the interactions take place, by paying adequate attention to the children and seeking their consent. Yet children remain minors under the protection of adults. This is why adults, and the institutions to which they are attached, remain the intermediaries and mediators of the encounter, the gatekeepers, who authorize or prohibit the investigation and set the conditions, sometimes through an ethics committee. The sharing of the data, which is a kind of gift from the respondents to the researcher, takes on a form that is suitable for the children, for example by showing the photos taken, or by having them listen to parts of the recording. With older children, it is possible to move away from the surveyor-surveyed relationship by offering them the opportunity to get involved in the data collection. In this case, the children not only keep the written form of their contribution, but they can also be rewarded with small gifts.

Surveys that involve children in data collection, although still quite rare, aim to understand children's perspectives. Some participatory research combines photographs taken by children and commented on during interviews, guided tours conducted by the children for the researcher in meaningful places, and plans made by the children. Other research allows children to engage in data collection and analysis. This participation is then valued by some researchers as a way of empowering children. For example, in a study carried out on secondary school admissions, the pupils are trained in peer interviewing techniques; they are then asked to participate in the transcription and analysis of the data, and finally encouraged to produce a logbook for all students. The involvement of these children in data collection must take into account their delicate and vulnerable position among their peers and intermediary adults. However, the advantage of these methods is that they extend children's awareness of their peer culture and sociability. The respondent speaks to a peer who shares the experience through questioning him or her and then understands it more fully. For the researcher, these methodologies generate an even deeper immersion and force him to distance himself a little further from his adult centered approach.

The themes of research related to childhood raise a scientific and social issue that invites us to consider the relationship that the researcher establishes with the children, who are social beings with a culture that they can transmit to others. The aim is to value these actors who are often seen as weak since they depend on the authority of adults. Researchers working on children also work for children, especially if these children are in a vulnerable situation. They contribute to transforming the representations

of childhood, call for a reflection on the moral values that are present in educational relationships and provide assistance to the professionals who work with children. Their work, therefore, has epistemological, axiological and praxeological purposes.

Referências / References

Christensen, P. & James, A. (Eds.) (2000, 2008, 2nd ed.). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Routledge.

Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes: PUR.

Fine, G. A. (1999). Methodological Problems of Collecting Folklore from Children. In B. Sutton-Smith, J. Mechling, T.W. Johnson, & McMahon, F. R. (Eds.), *Children's Folklore: A Source Book* (p. 121-139). New York and London: Garland Publishing.

Família / Family

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.31>

Ana Nunes de Almeida

Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Portugal

Família

Foi Ph. Ariès quem trouxe, em 1960, a proposta para as ciências sociais: o sentimento da infância seria um dos pilares fundadores da família moderna. Ao contrário do que sucedia nas sociedades rurais do Antigo Regime, o centramento afetivo do casal em torno da criança-filho representa uma nova maneira de viver em família e de esta se relacionar com a comunidade. Desde meados do século XVIII, em meios burgueses das cidades europeias, onde a fecundidade começa a baixar, a família é representada como uma concha de laços afetivos entre marido e mulher, entre pais e filhos. À sua dimensão patrimonial, a da ordem das coisas e da sua transmissão, junta-se agora a dimensão sentimental, a representação do amor como fundamento para a sua existência.

A criança é acolhida num colo de afeto pelos pais, num espaço que é agora privado, virando costas à vida pública. Deixa de ser vista como um adulto em miniatura, antes é concebida como um ser único, frágil, a merecer o carinho e a proteção dos pais. Para além da família, entende-se que o seu lugar de socialização é a escola, entre outras crianças, onde aprende com mestres a crescer, adquirindo saberes técnicos, mas também princípios morais. A ideia de infância começa assim a destacar-se da de trabalho, como ocorria no passado ou ainda entre as classes populares: desde que fisicamente apta, a criança era tradicionalmente um elemento da rede de trabalho de adultos, participando com eles na angariação de sustento para todos. Pelo contrário, na modernidade do Ocidente europeu, entre os favorecidos, o ideal da infância remete para a dimensão expressiva dos lares, o confinamento feminino, por um lado; e para a escola, entre pares, por outro. Esse ideal está longe de se concretizar em todos os grupos sociais, designadamente entre as classes desfavorecidas. Mas a sua força virá a ser cada vez maior e difundida para todos – desde então até ao presente.

A construção social da infância surge, portanto, historicamente ancorada num certo tipo de família. E a familiarização da criança, isto é, a ótica de a estudar exclusivamente através da lente familiar e da voz dos adultos responsáveis por ela em casa, perdeu durante décadas. Na própria sociologia da família, a criança contava para caracterizar a dimensão e a morfologia do agregado doméstico, a descendência dos casais, a divisão de tarefas

em casa, por exemplo. Mas na investigação era subsumida na realidade doméstica: não lhe é dado o estatuto de co-produtor ativo (com os pais) da vida familiar, nem lhe é reconhecida autonomia concetual nas análises de dinâmicas na família. Neste âmbito, o exemplo do estudo dos modelos educativos e dos estilos parentais era particularmente revelador: a perspectiva dominante baseava-se no discurso e nas experiências dos pais face aos filhos, excluindo (salvo raras exceções) o ponto de vista das crianças. Como se estas não possuíssem voz ou agência próprias no processo. Como se educar fosse um esforço parental unidirecional de cima para baixo, dirigido a um objeto que, tal como uma tábua rasa, se deixasse moldar passivamente pelos valores que recebe de fora.

É a sociologia da infância, a partir de meados dos anos 80 do século XX, que virá a introduzir uma nova perspectiva. Descolando a criança, as crianças, como grupo ou geração, do seu enraizamento familiar. Esse corte teórico foi crucial para nos fazer olhar a sociedade a partir do ponto de vista dos mais novos e pôr em perspectiva a existência e os processos de construção das clivagens geracionais; para retirar as crianças de uma longa quarentena estatística que abafava as especificidades e perfis deste grupo etário, face a realidades demográficas, económicas, sociais, culturais; para questionar os seus direitos de cidadania e participação na construção da vida coletiva. Lembremo-nos, porém, que as condições da infância contemporânea não se podem totalmente libertar da sua raiz familiar.

Logo à partida, o lugar mais ou menos favorecido que a família da criança ocupa na estrutura das sociedades, sobretudo naquelas com desigualdades mais vincadas, têm um impacto notável no seu destino social. Não é indiferente, mesmo em pleno século XXI e na União Europeia, nascer-se em berço de ouro ou numa alcoba pobre. O capital escolar e social da família de origem molda também muito fortemente o sucesso escolar, a maior ou menor diversidade do reportório de experiências de vida infantil para além da escola. Sem conhecermos as profundas mudanças que a família tem vindo a sofrer nas últimas décadas, não compreendemos muitos dos cenários diversos onde as crianças se movem e desenvolvem a sua agência: é mais frequentemente um filho único, cresce com menos irmãos e menos primos, atravessa processos de divórcio e recomposição familiar dos pais, estabelece laços de parentalidade social, sente os impactos das atividades profissionais de pai e mãe num quotidiano onde escasseia o tempo de convivência familiar.

Por outro lado, a própria casa, a par da escola, é um lugar da infância por excelência. O lugar das rotinas privadas retemperadoras: brincar, comer, descansar, dormir; das práticas de consumo, desde a alimentação até à cultura, passando pelas práticas de lazer. As novas TIC vieram aliás transformá-la frequentemente num recreio digital para filhos (e para pais também). Adquiridas pelos pais com objetivos educativos (prolongamento e enriquecimento das tarefas escolares) e securitários (como meio de manter os filhos longe dos *stranger danger* do espaço público), os usos que os filhos lhes dão ultrapassam estes limites. Equipamentos de todo o tipo, ligados à internet, proporcionam às crianças plataformas sem fronteiras onde aprendem e recolhem informação, brincam e jogam, comunicam e se relacionam com o grupo de pares, frequentam redes sociais e produzem, os mais proficientes, conteúdos digitais. As crianças são protagonistas de novas mobilidades *online-offline*, virtual-real e contribuem, através destas suas atividades, muitas vezes simultâneas, para o esboroamento de fronteiras privado-público.

Mas há outros não humanos que povoam os universos da infância. Neles, a omnipresença simbólica dos animais (representados em brinquedos, personagens e histórias infantis, roupas, desenhos animados e filmes, etc.) é impressionante. Ora é justamente no espaço privado e íntimo da casa, também, que um número significativo de crianças se relaciona física e afetivamente com animais de companhia – os quais consideram, não raro, membros da própria família. Não é por acaso que alguns autores se referem hoje à “família multi-espécies”. Os propósitos dos pais, à semelhança do que se passa aliás com as TIC, são idealmente pedagógicos: aqui trata-se de proporcionar aos filhos a experiência educativa de cuidar do outro, uma companhia securizante, fiel e brincalhona, a familiaridade com um mundo natural cada vez mais distante dos modos de vida urbanos. Podemos interrogar-nos, neste quadro, até que ponto, através das suas práticas de relação com os animais, as crianças não estarão também aqui a desfazer fronteiras e hierarquias estabelecidas – aquelas que têm vingado entre humanos e animais não humanos - desafiando visões antropocêntricas do mundo.

Em suma. Se é crucial autonomizar concetualmente as crianças da família a que pertencem, o contexto familiar e a casa são relevantes para se entenderem as condições sociais da infância. Através deles abrem-se portas para desconstruir a sua representação como entidade abstrata e universal, iluminando alguns recantos da sua diversidade interna.

Family

In 1960 Philippe Ariès was responsible for introducing the concept to the social sciences sphere: the *sentiment de l'enfance* (the idea of childhood) was one of the foundational pillars of the idea of the modern family. Contrary to what occurred in the rural societies of the *ancien régime*, the couple's affective focus on the infant-child represented a new form of family life and the way it related to the wider community. In the bourgeois circles of European cities, with fertility in decline, the family has, since the mid-eighteenth century, been represented as an enclosed space of affective bonds between husband and wife, and between parents and children. The sentimental aspect, the presentation of love as the foundation for its existence, was now added to those family aspects relating to the natural order of things, to inheritance and the legacies passed down through the generations.

The child is held in the affective embrace of its parents, in what is now a private space, turning away from public life. She is no longer seen as a miniature adult, but rather as a unique, fragile being deserving the care and protection of her parents. Beyond the family, she is to be socialized in the school, among other children, where teachers help her to grow, acquiring both technical knowledge and moral principles. The idea of childhood thus starts to separate from that of work. As happened in the past, but still occurs in today's less well-off classes, the child traditionally belonged to those who laboured with the adults, provided she was physically fit to work, taking part in the process of securing sustenance for all. Among the accepted ideals of western European modernity, in contrast, the ideal of childhood reflects the expressive aspect of the home, namely female confinement on the one hand, and school, among the child's peers, on the other. This ideal is far from being realized in all social groups, in particular among the less privileged classes. But it is an ideal which has consistently grown in strength and universal influence – from the past down to the present day.

In historical terms, the social construction of childhood thus emerged in a certain type of family. The familial positioning of the child, that is to say, studying her exclusively through the lens of the family and by listening to the voice of the adults in charge of her at home, lasted for decades. In sociology of the family as a discipline, the child served to characterize, for example, the size and morphology of the household, the couple's offspring, or the division of tasks in the home. In the research field, however, the child was subsumed in the reality of the home: she was not granted the

status of active producer of family life (jointly with her parents), nor was she granted conceptual autonomy in the analysis of family dynamics. In this framework, the study of educational models and parental styles was particularly revealing: the dominant focus was on the discourse and experience of the parents concerning their children, with the children's point of view only rarely being taken into account. This amounted to behaving as if children had no independent voice or agency in the process, as if bringing them up were a one-way, top-down parental task, directed at an object which, like a blank slate, allowed itself passively to be shaped by external values.

It was the responsibility of the sociology of childhood, from the mid-1980s onwards, to develop a new approach by detaching the children - as a group or generation from their rootedness in family. This theoretical break was crucial in enabling us to see society from the point of view of its younger members, in putting generational divides into perspective and showing how they are constructed; in extracting children, in the context of demographic, economic, social and cultural facts, from the long statistical quarantine in which the specific characteristics and profiles of this age group had been suppressed; in raising the issue of their rights to citizenship and participation in collective life. Let us not forget, even so, that childhood today cannot be totally liberated from the roots in family.

From the outset, the place in society which a child's family occupies, in terms of material advantages, especially in those societies with the most marked inequalities, has a noticeable impact on their social trajectory. Even in the world of the 21st-century European Union, it makes a difference if one is born with a silver spoon in one's mouth or in a miserable hovel. The origins of the family's educational and social capital also have a strong influence on educational attainment and on the greater or lesser variety of childhood experiences outside school. Unless we study the profound changes which the family has undergone in recent decades, we shall fail to understand the many and varied contexts in which children live their lives and develop agency. Most often, if the child is an only child, she grows up with fewer siblings and cousins, experiences divorce and family reconstitution, establishes social parenting bonds, and feels the impact of her parents' occupations in a daily life where family time is scarce.

In addition to school, the home itself is the childhood space par excellence, the place for regenerative private routines: playing, eating, resting,

sleeping, the place for the practice of consumption, from food to leisure to culture. Moreover, new information technologies have often transformed the home into a place of digital recreation for children (and for parents). Technology, purchased by parents with educational and security objectives in mind (extending and enriching classroom tasks and as a means of keeping them away from the threats and dangers of the public space), has been taken beyond these aims by the ways in which children use it. Equipment of all types, connected to the Internet, provides children with boundless platforms for learning and gathering information, playing, communicating and relating to their peers, joining social networks and, for the most proficient among them, producing digital content. Children are the new protagonists of online-offline and virtual-real mobility. Through these activities, often carried out simultaneously, they help to break down the barriers between public and private.

There are also others – non-humans – populating the childhood universe. The symbolic omnipresence of animals, as represented in toys, childhood characters and stories, clothes, cartoons and films, etc., is astonishing. It is precisely in the intimate private space of the home that a significant number of children relate physically and affectively with companion animals – which they often see as members of their own family. It is not by accident that some writers today refer to the “multispecies family”. As with information and communication technologies, parents’ aims and ideals here are educational: giving their children the formative experience of looking after another, a security-inducing, faithful and playful companion providing familiarity with a natural world which is increasingly removed from the ways of urban life. In this context we may legitimately enquire as to whether and to what extent children, in relating to animals, are not also breaking down established lines of demarcation and hierarchy – those which have prevailed between humans and non-human animals – and thereby challenging anthropocentric worldviews.

Finally, while it is important conceptually to view children independently of the families to which they belong, the family context and the home are significant elements in any understanding of the social conditions of childhood. Through them, doors are opened to the deconstruction of its representation as an abstract and universal entity, illuminating some corners of its internal diversity.

Referências / References

Almeida, A. N. de, Delicado, A., Alves, N. A. & Carvalho, T. (2014). Internet, children and space: revisiting generational attributes and boundaries. *New Media and Society*, 17(9), 1-18. doi: 10.1177/1461444814528293

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.

Irvine, L. & Laurent, C. (2017). More-than-human families: Pets, people, and practices in multispecies households. *Sociology Compass* 11 (2), 1–13. doi:10.1111/soc4.12455.

Género / Gender

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.32>

Vera Duarte

Universidade da Maia (ISMAI) e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo Universidade do Minho, Portugal

Gênero

Para a maioria das crianças, ser rapaz ou rapariga é algo que parece perfeitamente natural. À nascença são designados do sexo masculino ou feminino com base nas suas características físicas (i.e., sexo ou género atribuído). Mas quando falamos da construção da sua identidade de género, que se dá nos primeiros anos de vida e é feita pela apropriação dos modelos culturalmente dominantes do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga” (i.e., estereótipos de género) (Beal, 1994), o processo parece complexificar-se. Embora o comportamento específico de género de uma criança tenda a alinhar-se com o seu género atribuído, por força do processo de socialização diferencial que muda no espaço e no tempo (i.e., expressões de género), a sensação interna de ser rapaz, rapariga, os dois ou nenhum não pode ser alterada. O género é uma das categorias centrais que organiza o mundo social das crianças.

Como categoria analítica, o género é uma construção sociocultural que nos permite entender como se constroem as relações sociais e pensar as pessoas como entidades políticas, sociais e culturais, superando os determinismos da categoria de sexo. Neste sentido, percebemos que definir o conceito de género é uma tarefa complexa.

Impõe-se, assim, a distinção entre os conceitos de sexo e género. O termo sexo pertence ao domínio da biologia e diz respeito às características genéticas, anatómicas e fisiológicas que diferenciam os rapazes/homens das raparigas/mulheres (note que estas características biológicas não são mutuamente exclusivas). O conceito de género inscreve-se no domínio da cultura e remete para o conjunto socialmente construído de papéis e responsabilidades associados aos rapazes/raparigas, homens/mulheres, incorporadas ao longo do processo de socialização, que fornecem elementos indispensáveis para a perceção e compreensão do próprio corpo e para a construção das noções de eu e do outro (Amâncio, 2003).

O género é um elemento constitutivo das relações sociais e constituinte de identidades pessoais e sociais, o aprofundamento da sua concetualização passa também por perceber os seus principais componentes, que se interligam entre si (Connell, 2009):

- (a) Sistema de Género – sistema social que determina as relações de género, relações baseadas na distribuição desigual de poder entre homens e mulheres, e que se institucionaliza através dos sistemas educativo, social, político, cultural, económico, religioso;
- (b) Sistema simbólico – sistema de símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações de género onde o masculino se constitui como o referente dominante na maioria das sociedades ao longo dos séculos, o que reforça os estereótipos, os papéis, as ideologias e identidades de género;
- (c) Estereótipos de género – crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser rapaz/homem ou ser rapariga/mulher, estabelecendo aquilo que é esperado de cada um dos sexos relativos aos traços de personalidade, às características físicas, aos papéis desempenhados ou às atividades profissionais;
- (d) Papéis de género – conjunto de normas de ação e comportamento atribuídas a rapazes / homens e raparigas / mulheres e classificados como tipicamente masculinas e femininas;
- (e) Identidade de género – processo complexo de definições sociais recebidas e percecionadas que implicam a tomada de consciência individual da pertença (ou não) a uma categoria de género e o desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género;
- (f) Expressões de género – a forma como uma criança (ou adulto) mostra externamente a sua identidade de género pela escolha de atividades, comportamentos, roupas, penteados, nomes / apelidos, entre outros, que estão associados ao que uma sociedade aceita como normativo para cada género.

Nas Ciências Sociais, a preocupação teórica e a emergência do conceito de género são recentes. Uma preocupação ausente das grandes Teorias Sociais, formuladas entre os séculos XVIII e o início do século XX, marcadas, essencialmente, pelo androcentrismo. Foi na década de 1970, do século XX, que surgiu um contexto mais favorável à sua expressão, por força do intenso debate gerado pelos feminismos da segunda vaga. A distinção entre sexo e género, proposta por Ann Oakley em 1972, mas já sugerida por Simone de Beauvoir, em 1949, na sua famosa formulação “não se nasce mulher, antes torna-se mulher”, surgiu da necessidade de explicar que as diferenças

observadas entre os sexos não se justificam simplesmente pela pertença da pessoa a uma categoria biológica, mas que resultam, sobretudo, de construções culturais que engendram representações e estereótipos sobre os gêneros. Deste modo, tem sido legitimado um sistema de relações sociais de dominação e subordinação marcado, historicamente, por desigualdades de poder ao nível material e simbólico, como demonstra Bourdieu, no seu livro *Dominação Masculina*.

É em torno da distinção e relação entre sexo e género que confluem grande parte das discussões concetuais, teóricas e políticas desenvolvidas, nem sempre facilmente conciliáveis entre si.

- (1) Género e biologia – agrega teorias que defendem que os comportamentos de rapazes / homens e raparigas / mulheres são resultado das suas diferenças, determinações e predisposições físicas, biológicas e psicológicas. Uma diferença que é estática, bipolar e categorial;
- (2) Socialização e aprendizagem dos papéis de género – concentra teorias (i.e., aprendizagem social, teorias cognitivas e desenvolvimentistas) que defendem que a criança nasce com um sexo biológico e desenvolve-se com um género social, cujos papéis e expressões são apre(e)ndidos no processo de socialização na infância;
- (3) Enfoque no género enquanto estrutura social – traz a questão do poder, da estratificação social e da discriminação para a discussão. O princípio analítico de que não há apenas uma diferenciação socialmente construída, mas também uma desigualdade social inerente, transforma o género num dos elementos que condiciona e hierarquiza a posição social das crianças, a par de outros como a classe social, raça e etnia, nacionalidade, idade, profissão ou religião (Connell, 2009);
- (4) Construção social do sexo e do género – reúne abordagens mais críticas e reflexivas (influenciadas pelos construcionismos sociais, os feminismos pós-modernos e pós-estruturalistas e as teorias *queer*), que recusam a possibilidade de discursos universalizantes e generalizáveis acerca do género, rejeitando o sistema binário de género e sustentando que as características sociais são ativamente criadas e não são nem biologicamente inerentes,

nem permanentemente socializadas ou estruturalmente predefinidas. O género passa a ser um ato performativo (Butler, 1990). Um sistema não binário inclui identidades de género que não são integral e exclusivamente masculinas ou femininas. As pessoas podem identificar-se com dois ou mais géneros (*bi-gender*), sem género (*agender*), ter uma identidade de género fluida (*gender-fluid*) ou ser de outro género (*third-gender*).

Ir além dos estudos sobre as diferenças entre rapazes e raparigas nas diferentes fases de desenvolvimento, permitirá explicar as diversas posições que as crianças ocupam numa sociedade genderizada e as suas experiências em relação à performatividade de género, contribuindo para a construção de contra-narrativas que questionem o status quo e diminuam as persistentes desigualdades (de género).

Gender

For most children, being a boy or girl is something that seems perfectly natural. At birth they are designated male or female based on their physical characteristics (e.g., sex or assigned gender). But when we talk about the construction of their gender identity, which occurs early in life, and is made by the appropriation of culturally dominant models of what “it means to be a boy” or “to be a girl” (e.g., gender stereotypes) (Beal, 1994), the process seems to become more complex. Although a child’s gender-specific behaviour tends to align with his assigned gender, because of the differential socialization process which changes in space and time (e.g., gender expressions), the internal feeling of being a boy, or a girl, both or neither cannot be changed. Gender is one of the central categories that organize the social world of children.

As an analytical category, gender is a socio-cultural construct that allows us to understand how social relationships are built and to think of people as political, social and cultural entities, overcoming the determinisms of the sex category. In this sense, we realize that defining the concept of gender is a complex task.

Thus, a distinction between the concepts of sex and gender is necessary. The term sex belongs to the domain of biology and refers to the genetic, anatomical and physiological characteristics that differentiate boys/men from girls/women (note that these biological characteristics are not mutually exclusive). The concept of gender is a part of the field of culture and

refers to the socially constructed sets of roles and responsibilities associated with boys / girls, men / women, incorporated throughout the socialization process, which provide essential elements for the perception and understanding of own body and for the construction of the notions of self and the other (Amâncio, 2003).

Gender is a constitutive element of social relations and a constituent of personal and social identities. In this sense, the deepening of its conceptualization also involves perceiving its main components and the way they are interconnected with each other (Connell, 2009):

- (a) The Gender System is a social system that determines gender relations, i.e. relationships based on the unequal distribution of power between men and women, and that is institutionalized through educational, social, political, cultural, economic and religious systems;
- (b) The Symbolic System is a system of symbols that are culturally available and evoke gender representations where, over centuries, the masculine constitutes the dominant referent in most societies, and reinforces stereotypes, roles, ideologies and gender identities;
- (c) Gender stereotypes are beliefs widely shared by society about what it means to be a boy / man or to be a girl / woman, establishing what is expected of each gender regarding personality traits, physical characteristics, roles played or professional activities;
- (d) Gender roles are a set of norms of actions and behaviours attributed to boys / men and girls / women and classified as typically male and female;
- (e) Gender identity corresponds to a complex process of received and perceived social definitions that imply the individual awareness of belonging (or not) to a gender category and the development of attitudes towards gender groups;
- (f) Gender expressions are the ways in which a child (or adult) shows gender identity externally through the choices of activities, behaviours, clothes, hairstyles, names / nicknames, among others,

which are associated with what a society accepts as normative for each gender.

In Social Sciences, a theoretical concern and the emergence of the concept of gender are recent. It is a concern that is absent from the great Social Theories, formulated between the 18th and early 20th centuries, which are marked, essentially, by androcentrism. It was in the 1970s that a more favorable context for its expression emerged, because of the intense debate generated by the feminists of the second wave. The distinction between sex and gender, proposed by Ann Oakley in 1972, but already suggested by Simone de Beauvoir's remark, in 1949, that "women are not born, but made", arose from the need to explain that the differences observed between the sexes are not justified simply by the person's belonging to a biological category, but that result mainly from cultural constructions that engender representations and stereotypes about gender. In this way, a system of social relations of domination and subordination has been marked, historically, by inequalities of power at the material and symbolic level, as shown by Bourdieu, in his book *Masculine Domination*.

It is the distinction and relationship between sex and gender that generate much of the conceptual, theoretical and political discussions, not always easily reconcilable with each other:

- (1) Gender and biology aggregates theories that argue that behaviours of males and females are the result of their physical, biological and psychological differences and predispositions. This is a difference that is static, bipolar and categorical;
- (2) Socialization and learning of gender roles concentrate theories (e.g. social learning, cognitive and developmental theories) that argue that the child is born with a biological sex and develops a social gender, whose roles and expressions are perceived and learned in the childhood socialization process;
- (3) The focus on gender as a social structure brings the issue of power, social stratification and discrimination to the discussion. The analytical principle that there is not only a socially constructed differentiation, but also an inherent social inequality, turns gender into one of the elements that conditions and hierarchizes the social position of children, alongside others such as social

class, race and ethnicity, nationality, age, profession or religion (Connell, 2009);

- (4) The social construction of sex and gender brings together more critical and reflective approaches (influenced by social constructionism, postmodern and post-structuralist feminisms and queer theories), which reject the possibility of the universalizing and generalizable discourses about gender, rejecting the binary gender system and maintaining that social characteristics are actively created and are neither biologically inherent, nor permanently socialized or structurally predetermined. Gender becomes a performative act (Butler, 1990). A non-binary system includes gender identities that are not entirely and exclusively male or female. People can identify with two or more genders (bi-gender), without gender (agender), have a fluid gender identity (gender-fluid) or be of another gender (third-gender).

Going beyond studies on the differences between boys and girls at different stages of development will allow the explanation of the different positions that children occupy in a gendered society and their experiences in relation to gender performance, contributing to the construction of counter-narratives that question the status quo and reduce persistent (gender) inequalities.

Referências / References

Amâncio, L. (2003). O gênero no discurso das Ciências Sociais. *Análise Social*, XXXVIII (168), 687-714

Beal, C. (1994). *Boys and Girls: the Development of Gender Roles*. New York: McGraw-Hill.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge

Connell, R. (2009). *Gender: in world perspective*. Cambridge: Polity Press.

Geração / Generation

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.33>

Florbela Samagaio

*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Instituto de Sociologia,
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal*

Geração

O conceito de geração é vulgarmente utilizado no âmbito das ciências sociais e humanas assim como nas ciências naturais, designadamente pela Biologia. Trata-se de um conceito de grande amplitude e flexibilidade. A este associam-se várias ideias e entendimentos de acordo com o respetivo enfoque teórico (Attias-Donfout, 1988). Poder-se-á relacionar geração e idade biológica e o conceito poderá reportar ao período de sucessão entre descendentes em linha reta – avós, pais e netos –, assim como, noutra perspetiva, de análise demográfica, poderá aludir a três ciclos de vida e/ou três gerações. Poder-se-á referir a uma década de forte manifestação cultural, numa abordagem histórica e cultural, e, neste sentido, facilmente encontramos expressões como “a década de 1960” ou “*the Sixties*”.

A noção de geração permite a introdução de uma relação dialética na análise entre a realidade e a significação da mesma, entre a geração e a consciência da geração, entre o fator tempo e a subjetividade do vivido, entre as dimensões individual e coletiva.

Independentemente do enfoque, encontramos como elemento comum a ideia de tempo. Na verdade, a história do mundo envolve discussões regulares e constantes entre o número de nascimentos e o número de mortes permeadas por sequências de acontecimentos tidas como unidades temporais de análise.

Definir o conceito de geração do ponto de vista sociológico suscita a resposta à seguinte questão: o que é que identifica um conjunto de pessoas como geração?

Existem várias dimensões na elaboração da resposta como, por exemplo, o ano de nascimento ou a década, o espaço e os traços culturais dominantes dum contexto histórico. Se atentarmos ao dicionário de língua portuguesa encontraremos, por exemplo, a seguinte definição “conjunto de pessoas da mesma época” (Moreno, 1971, p. 717). Esta designação comum traz consigo, por sua vez, a noção de “época”. Efetivamente, o que significa uma época?

Na perspectiva sociológica, e numa primeira aceção, poderemos referir que o conceito de geração se encontra balizado pelos trabalhos de autores como A. Comte (1798-1857), Antóine-Augustin Cournot (1801-1877), W. Dilthey (1833-1911), F.M. Ortéga Y Gasset (1883-1955) e Karl Mannheim (1893-1947). Embora com abordagens teóricas distintas, lançam as bases para o entendimento do conceito de geração ora numa conceção mais positivista, ora numa análise de natureza predominantemente sócio-histórica.

Na linha de pensamento de K. Mannheim, a geração não se constitui necessariamente a partir do momento do nascimento, ou quando o indivíduo se tornou jovem, adulto ou velho no mesmo tempo cronológico, mas sim a partir da possibilidade – dada a partir desse momento concreto - de poder participar dos mesmos acontecimentos, dos mesmos conteúdos de vida, por exemplo, e, sobretudo, de fazê-lo a partir dos mesmos padrões de consciência (1993), podendo participar das vivências coletivas.

No mesmo paradigma de compreensão, Adérito Sedas Nunes (1928-1991) explora o conceito de juventude não só como uma fase da vida, mas também como “uma constelação de meios sociais juvenis, culturalmente distintos” (Nunes, 1968, p. 85).

Assim poderemos entender melhor o conceito de geração na dimensão sociológica fazendo uma aproximação à noção de geração social desenvolvida por A. Sedas Nunes. Para este autor uma geração social só se determina mediante uma autorreferência a outras gerações relativamente às quais se vê como distinta. Neste sentido, embora possam ser relativamente coincidentes no tempo, geração social distingue-se de geração demográfica - agregado estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de certos limites. Geração social reporta a um conjunto de indivíduos cujas idades se concentram num grupo, embora com possíveis desvios individuais, dentro dum intervalo relativamente estreito cujos membros são detentores de um sentimento comum de se “encontrarem coletivamente em presença”, na sociedade, de grupos distintos do seu pela idade, assim como pelas suas referências sociais, culturais e históricas (Nunes, 1968).

Na noção de geração entendida como fase de vida (infância, juventude, adultez, velhice) encontra-se subjacente a ideia de pluralidade de mundos sociais, ou seja, ao critério da idade acresce o da diversidade. Deste modo, e no que respeita à infância, segundo Mollo-Bouvier (1998) poderão existir várias infâncias dentro da categoria da infância. A criança vai transitando, nas suas várias infâncias, através de um percurso institucional que começa

na creche, continua no jardim-de-infância e prolonga-se na escola. As infâncias são delimitadas por critérios administrativos e institucionais. Assim, a categorização social das idades procura responder a uma multiplicidade de exigências provenientes de diversos grupos de pressão: pais, trabalhadores sociais, educadores.

A ideia de diversidade na consideração do conceito de geração encontra-se patente nas abordagens no âmbito da sociologia da infância. Podemos entender geração como uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais (Qvortrup, 2000; Alanen, 2001; Mayall, 2002). Na verdade, o conceito de geração “impõe a consideração da complexidade dos fatores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos” (Sarmiento, 2005, p. 363).

Generation

The concept of generation is commonly used in the social and human sciences as well as in the natural sciences, namely in biology. It is a concept of great breadth and flexibility.

This concept is associated with several ideas and theories according to the respective theoretical focus (Attias-Donfout, 1988). Generation and biological age may be related, and the concept may refer to the period of succession between straight descendants – grandparents, parents and grandchildren. In another perspective of demographic analysis, it may also refer to three life cycles and / or three generations. From a historical and cultural perspective, one could refer to a decade of intense cultural manifestation, such as “the sixties”, as a generation.

The notion of generation allows the introduction of a dialectical relationship in the analysis between reality and its meaning, between generation and the awareness of generation, between the time factor and the subjectivity of the lived experience, between the individual and collective dimensions.

Regardless of the focus, we shall find the idea of time as a common element. In fact, world history involves regular and constant discussions between the

number of births and the number of deaths punctuated by sequences of events considered as temporal units of analysis.

Defining the concept of generation from a sociological point of view requires the answer to the following question: What identifies a group of people as a generation? There are several dimensions in the elaboration of the answer, for example, the year of birth or the decade, the space and the dominant cultural features of a historical context.

From a sociological perspective, and in a primary sense, we can say that the concept of generation is based on the works of authors such as A. Comte (1798-1857), Antóine-Augustin Cournot (1801-1877), W. Dilthey (1833-1911), F.M. Ortéga Y Gasset (1883-1955) and Karl Mannheim (1893-1947). Although their theoretical approaches are different, they lay the foundation for understanding the concept of generation, sometimes in a more positivist conception, sometimes in an analysis of a predominantly socio-historical nature.

In K. Mannheim's thinking, generation does not necessarily constitute itself from the moment of birth, or when the individual became young, adult or old at the same chronological time, but rather from the possibility – given from that concrete moment – of being able to participate in the same events, the same contexts of life, for example, and, above all, to do so from the same standards of conscience (1993), so being able to participate in collective experiences.

In the same paradigm of understanding, Adérito Sedas Nunes (1928-1991) explores the concept of youth not only as a phase of life but also as “a constellation of youthful, culturally distinct social media” (Nunes, 1968, p. 85).

In this way, we can better understand the concept of generation in the sociological dimension by approaching the notion of social generation developed by A. Sedas Nunes. For this author, a social generation is determined only by self-reference to other generations from which it is seen as distinct. In this sense, although they may be relatively coincident in time, social generation is distinguished from demographic generation – a statistical aggregate of individuals whose ages are within certain limits. Social generation refers to a group of individuals whose ages are concentrated in a group, although with possible individual deviations, within a relatively narrow range whose members have a common feeling of “being collectively present” in

society, from different groups of the society. It is defined by age, as well as by its social, cultural and historical references (Nunes, 1968).

In the notion of generation understood as a life stage (childhood, youth, adulthood, old age), the idea of a plurality of social worlds is underlying. That means the age criterion is added to that of diversity. Thus, and with reference to childhood, there may be several childhoods within the category of childhood. The child moves, in his various childhoods, through an institutional path that begins in the nursery, and continues through kindergarten and school. Childhoods are demarcated by administrative and institutional criteria. Thus, the social categorization of ages responds to a multiplicity of demands from different pressure groups: parents, social workers, and educators.

The idea of diversity in the consideration of the concept of generation is evident in the approaches in the field of childhood sociology. We can understand generation as a relevant structural category in the analysis of social stratification processes and in the construction of social relations. In fact, the concept of generation “imposes the consideration of the complexity of the factors of social stratification and the synchronous convergence of all of them; generation does not dilute the effects of class, gender or race in the characterization of social positions, but is combined with them, in a relationship that is not merely additive or complementary, but is exercised in its specificity, partially enabling or disabling these effects” (Sarmiento, 2005, p. 363).

Referências / References

Attias-Donfut, C. (1988). *Sociologie des générations. L’empreinte du temps*. Paris: PUF.

Manheim, K. (1993). El problema de las generaciones [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera], *REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.

Nunes, A. S. (1968). *Sociologia e Ideologia do desenvolvimento*. Lisboa: Moraes Editores.

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade. Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (91), 361-378.

Grupos de Pares / Peer Groups

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.34>

Caterina Satta
University of Cagliari, Italy

Grupos de Pares

O conceito de grupos de pares, fundamental para os novos estudos sociais da infância, sublinha a importância dos pares no mundo social das crianças.

Trata-se de um conceito frequentemente utilizado na literatura para definir as culturas juvenis, nas quais a idade passa a ser um elemento distintivo de um grupo caracterizado dentro da ordem geracional pela adoção de estilos de vida, gostos, atitudes e comportamentos para se diferenciar da sociedade adulta. Em termos negativos, a influência social de outros jovens uma vez que estes constituem um importante ponto de referência durante os anos da adolescência – uma etapa durante a qual, muitas vezes, crianças e jovens se tornam alvo de uma ampla gama de medidas de controlo por parte dos adultos. Em contextos sociais específicos (por exemplo, a escola), a cultura do grupo de pares é um produto da estrutura social (a escola divide as crianças em anos diferentes com base na idade e usa a idade para marcar as divisões entre os grupos de alunos e grupos de professores), mas também é um espaço negociado no qual as crianças podem partilhar suas próprias visões e perspetivas do mundo. Como mostrou Allison James (1993), o grupo de pares desempenha um papel significativo – enquanto grupo exigente – para a identidade das crianças em relação ao tamanho de seus corpos.

Os grupos de pares também são importantes em termos do processo de socialização, uma vez que a aprendizagem significativa sobre os elementos da sociedade – normas sociais, valores e papéis, por exemplo – ocorre no seu seio.

Brincar é uma característica essencial dos grupos de pares de crianças, visto que é entendida como uma característica principal e distintiva da atividade na infância (brincar é o que as crianças fazem, enquanto os adultos só brincam quando o propósito é brincar) e um meio de diferenciação dos adultos. Por meio da brincadeira, as crianças constroem as suas “culturas de pares” únicas, como afirmou William Corsaro, e não estão apenas experimentando o mundo social, mas estão contribuindo ativamente para a produção e mudança cultural. Este autor fala sobre o grupo de pares como uma “coorte ou grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente”

(Corsaro, 2005, p. 109) e sobre a cultura de pares como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com os pares” (Corsaro, 2005, p. 131). As culturas de pares das crianças não são formadas em espaços exclusivamente constituídos por crianças, mas são produzidas e reproduzidas, nas famílias, nas escolas e também em relação aos meios de comunicação e aos brinquedos. Assim, na sua teoria da “reprodução interpretativa”, Corsaro mostra que as crianças, por meio das suas interações, umas com as outras, não estão simplesmente aprendendo sobre a cultura, mas estão interpretando a cultura coletivamente e contribuindo para produzir culturas de pares específicas diferentes das dos adultos. Um processo de apropriação e de reprodução que pode trazer igualmente mudanças para a sociedade adulta em geral. O autor demonstra que as crianças podem influenciar os adultos e não apenas ser afetadas pelos mesmos, tendo uma contribuição independente para a mudança social.

O mérito dessa visão é que rejeita os relatos tradicionais que retratam as crianças como recipientes meramente passivos de processos de socialização; pelo contrário, esta visão enquadra o desenvolvimento individual dentro da teia de processos coletivos de participação das crianças na reprodução e na mudança social.

Os grupos de pares também são baseados no gênero. O estudo de Thorne intitulado *Gender Play. Girls and Boys in School* (1993) revela uma ampla gama de diferentes configurações que os modelos de gênero assumem nas interações entre meninas e meninos numa escola primária. A sua pesquisa fornece um contraponto importante à abordagem do desenvolvimento, mostrando como as diferenças das crianças são o produto de processos relacionais que são construídos e moldados também por relações intrageracionais em curso. Este estudo continua a ser, ainda hoje, um dos poucos que indutivamente aborda, a nível micro, as relações de gênero entre pares, ao invés de apenas investigar a influência de pressupostos e restrições socioculturais na definição da aquisição de papéis de gênero pelas crianças.

Tal mudança, valorizando o papel dos pares e considerando as crianças como agentes ativos, chamou a atenção sobre como meninos e meninas coletivamente criam, recriam e às vezes desafiam a ordem e as normas de gênero.

Mesmo em estudos recentes sobre uma ideia de “boa parentalidade”, as crianças são retratadas, dentro de uma visão determinística do processo

de socialização (ou seja, os comportamentos inadequados ou desvios ou marginalidades das crianças são o efeito de uma criação inadequada pelos pais), como recipientes de boas práticas ou como espelhos de “bons pais”. Nesta visão, a socialização ainda é algo *feito às crianças* e não um processo por elas vivenciado.

Ao contrário, os grupos de pares tornam-se contextos de socialização onde as crianças aprendem a dar sentido às normas e aos valores por meio dos quais a sua própria identidade e outras identidades são criadas. Apesar de ser muitas vezes considerado e representado pelos adultos como a fonte de maus comportamentos, quando visto do ponto de vista da criança, o grupo de pares pode ser uma rede de apoio e um ambiente de aprendizagem.

(Tradução de Marlene Schüssler D'Aroz)

Peer Groups

Central to the new social studies of childhood, the concept of peer groups underlines and emphasises the importance of peers in the social world of children. The concept is most commonly adopted in literature to define youth cultures in which age becomes a distinctive element of a group characterized – within the generational order – by the assumption of lifestyles, tastes, attitudes and behaviours through which young people differentiate themselves from adult society. In this sense, it can also be used to define, in negative terms, the social influence of other young people as a major point of reference for children and young people during the years of adolescence. As a consequence, peer groups have often become the target of a wide range of adult social control measures. In specific social contexts (e.g., the school), peer group culture is both a product of the social structure (school divides children into different age-based classes and uses age to mark the boundaries between the group of students and the group of teachers), but also a negotiated space in which children can share their own views and perspectives on the world. As Allison James has shown, peer groups play a significant role – as a demanding group – for children’s identities in relation to their body sizes (1993).

Peer groups are also important in terms of the socialisation process, since significant learning about elements of society – social norms, values and roles, for examples – takes place in the context of the peer group.

Play is an important feature of children's peer groups, given that it is seen as a primary and distinctive feature of children's activity (to play is what children do, while adults only play when there is a purpose to play) and a means of differentiation from adults. Through play, children build their unique "peer cultures", as William Corsaro stated, and they are not only experiencing the social world, but they are actively contributing to cultural production and change. He refers to peer groups as a "cohort or group of children who spend time together on an everyday basis" (2005, p. 109) and defines peer culture as "a stable set of activities or routines, artefacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers" (p. 131). Children's peer cultures are not formed in spaces that are made up exclusively of children but are produced and reproduced in families, schools, and also in relation to the media and to toys. Thus, in his theory of "interpretive reproduction", Corsaro shows that children through their interactions with each other are not simply learning about culture, but they are collectively interpreting culture and contributing themselves to produce specific peer cultures different from those of adults. A process of appropriation and reproduction that can bring changes also into the wider adult society, demonstrates that children can influence adults, and not only be affected by them. Further, children are able to provide their own independent contribution to social change.

The merit of this view is that it rejects traditional accounts which depict children merely as passive recipients of processes of socialisation. On the contrary, it frames individual development within the web of collective processes of children's participation in social reproduction and change.

Peer groups are also based on gender. Thorne's study *Gender Play. Girls and Boys in School* (1993) reveals a wide range of different configurations that gender models assume in the interactions among girls and boys in a primary school. Her research provides an important counterpoint to developmental approaches, showing how children's differences are the product of relational processes that are built and shaped also by ongoing intra-generational relations. Her study remains today one of the few that inductively addresses, at the micro-level, gender relations between peers, rather than only investigating the influence of sociocultural assumptions and constraints in shaping children's acquisition of gender roles in early life.

Such a shift, giving value to the role of peers, and considering children as active agents, draws attention to how boys and girls collectively come to create, recreate, and sometimes challenge, gender order and norms.

However, although a peer groups centred approach is an alternative to traditional socialisation theory, the socialising process is still defined within an adultcentric frame as “a one-way transitive process”. Thus, for example, even in recent studies on the “new parenting culture”, children are depicted, within a deterministic view of the socialisation process (i.e. children’s misbehaviours or deviancy or marginality are the effect of inadequate parenting), as recipients of good practices or as mirrors of “good parenting” while the focus is centered on the adult who educates in “a one-way transitive process”. In this view, socialisation is still something *done to children*, not a process experienced by them.

On the contrary, what research within childhood studies showed, then, is that peer groups, peer groups become contexts for socialisation where children learn to make sense of the norms and values through which their own and other identities are created. While often regarded and represented by adults as the source of bad behaviour, from the child’s standpoint, peer groups can be both a support network and a learning environment.

Referências / References

Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood* (2nd ed.). London: Sage.

James, A. (1993). *Childhood Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Thorne B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Rutgers University Press.

Idades / Ages

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.35>

Iván Pascual

Universidad de Huelva, España

Idades

Sendo um termo polissêmico, idades possui vários significados: 1. como uma forma plural do substantivo “idade”, que se refere ao tempo em que uma pessoa viveu ou existiu, mas também 2. refere-se aos períodos ou fases da própria vida humana ou do seu ciclo de vida, ou 3. (menos frequentemente) entende-se como ciclos e períodos históricos de vida de sociedades e instituições. Geralmente, aparece relacionado, sob diferentes termos associados, ao desenvolvimento da pessoa e, em particular, da população infantil e adolescente. Para além disso, mais do que uma categoria geral absoluta, é a denominação de um atributo que é representado por indivíduos ou grupos de indivíduos, a partir do qual são extraídas certas expectativas sociais referentes às suas capacidades e à sua posição social.

Este e outros termos referentes à maturidade e à sua implementação na vida pessoal são problemáticos do ponto de vista sociológico e têm sido objeto de estudo aprofundado nas últimas décadas. Embora o desenvolvimento humano e o curso do tempo evolutivo possam parecer categorias invariáveis e associadas à biologia, alertou-se logo, a partir da Sociologia da Infância, sobre o erro de se pressupor que a idade é uma simples condição biofísica do desenvolvimento humano e que, por isso, este era um conceito não suscetível de crítica ou revisão a partir de um paradigma sócio antropológico. Por um lado, porque muitas das distinções sociais – cuja fundamentação se baseia nas idades são recentes e estão longe de estar ancoradas no biológico –, são completamente arbitrárias. Disso é exemplo a organização por faixas etárias, presente nos sistemas educativos ou dos limites legais que marcam, em muitas sociedades, o acesso ao mundo adulto. Por outro lado, a mesma noção de desenvolvimento evolutivo, que descreve a passagem pelas diferentes idades na vida das crianças, tem sido questionada na medida em que se torna num discurso que reflete grande parte das primeiras noções sobre a infância que existe numa sociedade centrada no adulto.

Esta situação acontece na medida em que, embora procure refletir um processo de corte biológico e psicológico, acabou por ser uma importante influência discursiva no processo de construção social da própria categoria de Infância, como é bem descrito em Woodhead (2009). Aqui, o autor

descreveu de que forma a categoria idade se tornou parte, com o surgimento de estudos científicos da vida infantil a partir do final do século XIX, de um conjunto de forças e discursos que moldavam o conceito moderno de infância (em conjunto com o gênero, classe social ou a religiosa, para citar algumas).

A literatura fundamental dos chamados novos estudos sociais da infância logo ecoou esta particularidade. Um dos seus representantes mais importantes, Jens Qvortrup (1994), aponta para a observação das diferentes idades da criança, em oposição ao estatuto dos restantes indivíduos da sociedade, como um dos principais argumentos de apoio ao suposto direito “natural” do adulto de governar a vida dos primeiros. Consequentemente, as várias idades da população infantil e adulta também serão o núcleo argumentativo e legítimo das várias formas de discriminação com base na idade, denominadas de “etarismo [idadismo]” ou, de forma mais habitual e num sentido mais amplo do que o critério etário, de “adultismo”. Questionar os discursos que surgem da observação adulta das idades da infância - da própria idade como critério que caracteriza as capacidades individuais das crianças - sem negar o óbvio, que é a existência comprovada de um processo individual de amadurecimento e desenvolvimento. Essa tem sido uma das principais tarefas da sociologia da infância e de outras disciplinas relacionadas. O seu objetivo é exigir uma reconstrução da posição social das crianças na sociedade que dê destaque ao seu papel ativo (a partir de qualquer idade) como co-construtores da mesma. Um exemplo prático das consequências deste desafio ontológico leva-nos às práticas metodológicas, onde a insistência dos investigadores em desafiar as fronteiras do amadurecimento que pensávamos conhecer - abrindo a investigação para formulações menos focadas na normatividade adulta e mais na ação e contexto infantil - conduziu a que a disciplina reduzisse consideravelmente as idades em que se estimava que a população infantil se poderia converter no informador principal nos dispositivos de investigação (Platt, 2016).

(Tradução de Luana Dias Gonzaga)

Ages

“Ages” is a polysemic term, and thus has several meanings: (1) as the plural form of the noun “age,” referring to the duration of a person’s life; (2) signifying the periods or phases of one human being’s life or of her/his cycle of development; (3) (less frequently) referring to the historical cycles or

periods of duration of societies and institutions. Normally, it is used in relation to other terms linked to the person's development, and in particular to that of the child and adolescent population; more than an absolute general category, it is the noun standing for an attribute of individuals or groups of individuals, and from which specific social expectations are extrapolated, in terms of their abilities and social positions.

This and other terms referring to the time sequence of growth and maturation in the lives of individuals are problematic from the sociological point of view, and thus have been objects of critical study in recent decades. Although human growth and the progress of developmental time may seem to be invariable categories linked to biology, sociology of childhood warned early on that it was an error to assume age to be a simple biophysical condition of human development and that therefore the concept was not open to criticism or reassessment within the socio-anthropological paradigm: firstly because many social distinctions that draw their rationale from the different ages are recent and, far from being anchored in biology, completely arbitrary (for example the organisation of age groups in education systems and the legal frontiers that in many societies mark access to the adult world); secondly because the very notion of staged development, which describes how children pass through different ages in their lives, has been called into question for its tendency to turn into discourse largely reflecting the preconceptions of an adult-centred society towards childhood.

Thus, although it claims to reflect a biological and psychological process, this notion has in fact become a strong discursive influence on the social construction of the category of Childhood itself, as Woodhead (2009) shows clearly, observing that since the rise of scientific studies of children's lives at the end of the 19th century, the category of age has become part of the set of forces and discourses constructing the modern concept of childhood (together with gender, social class and religion, to cite some others).

The founding texts of what are now called the new social studies of childhood soon began to discuss this particularity. One of the main scholars in the field, Jens Qvortrup (1994), indicates that the observation of the different ages of childhood, counterposed to the status of the rest of the individuals in society, is one of the main foundations of the supposedly "natural" right of adults to direct the lives of children. Consequently, the different ages of the child and adult population are also core arguments legitimizing the various forms of age-based discrimination termed "ageism" or more usually, and in a wider sense than the age-related term, "adulthoodism." Questioning

the discourses arising from adult observation of the ages of Childhood – e.g., from one’s own age as a criterion used to define the individual abilities of children – without denying the obvious (the proven existence of an individualised process of maturation and development) has been one of the main tasks of the sociology of childhood and other kindred disciplines. And the outcome has been a call for the reconstruction of the social position of children, emphasizing their active role (at whatever age) as co-constructors of society. A practical example of the results of this ontological challenge is in research methodology, where researchers’ determination to challenge the existence of the maturational boundaries believed to exist has opened up their work to approaches that are centered less on adult norms and more on children’s agency and context. This has led scholars to lower considerably the ages at which it was thought children could become key informants in research studies (Platt, 2016).

Referências / References

Platt, L. (2016). *Conducting qualitative and quantitative research with children of different ages*. London: Global Kids Online. Disponível em: www.globalkidsonline.net/young-children

Qvortrup, J. (1994). Childhood Matters: An Introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 1-24). Aldershot: Avebury Press and Vienna, European Centre.

Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. In Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig M. S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46-61). London: Palgrave Macmillan.

Infância como Conceito / Childhood as a Concept

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.36>

Nigel Patrick Thomas

University of Central Lancashire, UCLAN -School of Social Work, United Kingdom

Infância como Conceito

A infância é um conceito que, à primeira vista, pode parecer simples e direto, mas numa análise mais fina revela-se complexo. O termo é frequentemente usado para referir um momento na vida de uma pessoa, em relação a um indivíduo ou grupo. Adquire particular ênfase a experiência de ser criança e viver no mundo de uma criança, ver através da perspectiva de uma criança e ser tratado por outros de maneiras “adequadas” a uma criança (como nas memórias de Tolstoy, Infância, Adolescência e Juventude, por exemplo). Tais reflexões podem ser positivas, eventualmente idealizadas, ou podem ser negativas, até mesmo assustadoras.

Este uso do termo “infância” como uma fase da vida é relevante na sociologia, assim como no discurso leigo. Os sociólogos contam histórias sobre a infância. Os sociólogos têm teorias, ou às vezes hipóteses não declaradas, sobre como é o momento da infância. Mais relevante na sociologia, entretanto, é o uso da infância para representar uma categoria social. As crianças são concebidas como distintas, até mesmo opostas, dos adultos – seja por não se considerarem exatamente como pessoas ou simplesmente como um tipo diferente de pessoa. Essa distinção pode assumir múltiplas formas.

A infância é muitas vezes diferenciada da fase adulta com base no que podemos chamar amplamente de termos “biológicos”, com destaque para as diferenças físicas, como o tamanho ou a força e as características psicológicas, seja a capacidade cognitiva ou o desenvolvimento emocional. No passado, essa era a forma predominante de compreender a infância. Contudo, desde os anos 1970 e 1980, esta perspectiva tende a ser suplantada, pelo menos explicitamente, por uma compreensão baseada na infância enquanto construção social. Esta nova compreensão foi muitas vezes inspirada pela análise histórica de Philippe Ariès, mas o argumento sociológico não depende de evidências históricas; tampouco de evidências de variação cultural, embora também haja bastante disso nos estudos sobre as crianças.

Compreender a infância como uma construção social é prestar atenção aos limites e às características da infância, à maneira como são colocados em prática esses limites e características através das formas como as pessoas se comportam e falam umas com as outras. É considerar que a infância é

o que é e que as vidas das crianças são estruturadas como são, como um resultado do discurso, da cultura, das crenças, das leis e das práticas. Isso significa que poderia ser diferente; não está gravado em pedra nem é um dado natural; em essência, não existe uma infância.

Esta posição parece lógica, mas apresenta alguns problemas. O primeiro é que parece ignorar inteiramente a dimensão biológica. Assim, fica por explicar a aparente coincidência de que alguma forma da infância parece estar na estrutura social em sociedades largamente separadas no tempo e no espaço (uma abordagem realista crítica pode oferecer uma resolução para isso, incorporando a construção social em outros níveis de realidade). Outro problema é que, ao definir a Sociologia da Infância como um campo, muitas vezes parece necessário usar limites de idade que já foram reconhecidos como socialmente construídos, contingentes, e até arbitrários. Quer este seja ou não um problema real e substancial, é certamente um paradoxo.

Usar o conceito de infância na prática como um instrumento de análise sociológica levanta duas outras questões interessantes, ambas amplamente debatidas. A primeira é abrangida na frase “ser ou tornar-se”. Os primeiros críticos da “socialização” ou dos modelos de desenvolvimento contestaram que as crianças eram posicionadas somente como futuros sujeitos e que a sua realidade como atores sociais no presente era ignorada. Isso inicialmente produz um discurso um tanto dicotômico, que se torna mais diferenciado com o reconhecimento de que todos, criança ou adulto, estão num processo contínuo de mudança e crescimento e, ao mesmo tempo, estão a viver uma vida no presente.

A segunda questão é saber se é mais oportuno ver a criança como um fenômeno único ou múltiplo, contido na frase “uma infância ou várias infâncias”. A resposta depende em parte se o foco está na infância como uma componente da estrutura social ou na infância como uma prática. Procurar uma resposta definitiva não é importante, tanto quanto manter a questão viva através de diferentes tipos de investigação sociológica. No final, a “infância” é mais útil para a sociologia como um conceito crítico, usado para fazer perguntas sobre sociedades e contextos sociais, e, desta forma, ele mesmo sujeito a crítica contínua.

(Tradução de Luana Dias Gonzaga)

Childhood as a Concept

Childhood is a concept that at first sight may appear simple and straightforward, but on closer examination becomes rather more complicated. The term is often used to refer to a time in one's life, in relation to an individual or to a group, with an emphasis perhaps on the experience of being a child and living in a child's world, seeing from a child's perspective, and being treated by others in particular ways as "befitting" a child (as with Tolstoy's memoir *Childhood*, *Boyhood*, *Youth*, for example). Such reflections may be positive, even idealised, or they may be negative, even horrifying.

This use of the term "childhood" as a life phase is relevant in sociology as well as in lay discourse. Sociologists tell stories about childhood. They have theories, or sometimes unstated assumptions, about what the time of childhood is like. More salient in sociology, however, is the use of childhood to represent a social category. Children are conceived as distinct from, even defined as in opposition to, adults – whether that be as not-quite persons, or merely as a different kind of person. That distinction can take several different forms.

Childhood is often distinguished from adulthood in what we may call broadly "biological" terms, with the emphasis on physical differences such as size or strength, and on psychological characteristics such as cognitive ability or emotional development. In the past, this was the dominant way of understanding childhood, but since the 1970s and 1980s it has tended to be supplanted, explicitly at least, by an understanding based on social construction. This understanding has often been inspired by the historical analysis of Philippe Ariès, but the sociological argument is not dependent on evidence from history; nor indeed on evidence of cultural variation, although there is much of that too.

To understand childhood as a social construction is to pay attention to the ways in which the boundaries, and the characteristics, of childhood are set in practice by the ways in which people behave and talk to each other. It is to consider that childhood is what it is, and that children's lives are structured as they are, as an outcome of discourse, of culture, of beliefs, of laws and of practices. This means that childhood could be different; it is not set in stone, or naturally given; there is no essential childhood.

This understanding seems logical, but it comes with a few problems. The first is that it appears to ignore the biological dimension entirely, and

therefore struggles to explain the apparent coincidence that some form of childhood seems to appear in the social structure in societies widely separated in time and space. (A critical realist approach may offer a resolution to this, by embedding social construction within other levels of reality.) Another problem is that, in defining the sociology of childhood as a field, it often appears necessary to use boundaries of age that have already been recognised as socially constructed, contingent, even arbitrary. Whether or not this is a real and substantial problem, it is certainly a paradox.

Using the concept of childhood in practice as a tool of sociological analysis raises a couple of other interesting questions, both of which have been much debated. The first is encapsulated in the phrase “being or becoming”. Early critics of “socialisation” or developmental models objected that children were positioned solely as future persons and that their reality as social actors in the present was ignored. This initially produces a rather dichotomous discourse, which has become more nuanced with the recognition that everyone, child or adult, is in a continual process of change and growth, and at the same time is living a life in the present.

The second question is whether it is more helpful to see childhood as a single or multiple phenomenon, captured by the phrase “one childhood or many childhoods”. The answer depends in part on whether the focus is on childhood as a component of the social structure or on childhood as a practice. Seeking a definitive answer is not important, so much as keeping the question alive through different types of sociological inquiry. In the end “childhood” is most useful to sociology as a critical concept, used to ask questions about societies and social settings, and itself subjected to continual critique.

Referências / References

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Qvortrup, J. (2017). Macro-analysis of childhood. In P. Christensen, & A. James, A. (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 77-97). London: Routledge.

Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave.

Investigação Participativa com Crianças / Participatory Research with Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.37>

Vicky Johnson

University of the Highlands and Islands: Inverness, Highland, United Kingdom

Investigação Participativa com Crianças

Este texto fornece uma breve visão geral sobre algumas das raízes dos métodos de investigação participativa com crianças. Termina com a discussão sobre a necessidade de desconstruir a ideia de participação, que significa literalmente “tomar parte em”, e haver um maior envolvimento e debate em torno deste termo. A participação tem sido referida como tendo o potencial, tanto para a tirania quanto para a transformação. Até que ponto os “métodos” podem ser designados por participativos depende, portanto, da natureza do processo ou metodologia adotados ser ou não participativa, bem como se, nas normas sociais para a infância que balizam a ação das crianças e os jovens, a noção de participação está suficientemente integrada para que crianças e jovens sejam levados a sério.

Existem diferentes raízes nos métodos participativos com crianças.

Esta é uma área em que os profissionais de intervenção no sector da infância têm tido um contributo significativo para o desenvolvimento de abordagens e métodos participativos em paralelo com raízes mais académicas. O contexto político mais amplo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) especifica três P: proteção, provisão e participação. O Artigo 12.º da Convenção tem sido citado, com frequência, para justificar a aplicação de abordagens e métodos participativos de forma a garantir que crianças e jovens possam opinar sobre questões relevantes para as suas vidas. Outros artigos têm sido igualmente citados como relevantes, como o Artigo 2.º, sobre o “superior interesse da criança”, e o Artigo 15.º, sobre a liberdade de associação das crianças (ver Johnson et al., 1998). Em resposta à CDC, muitas agências não-governamentais e alguns departamentos governamentais na área da infância e juventude começaram a colocar em prática medidas que visavam concretizar o direito de as crianças e jovens participarem das decisões que afetam as suas vidas. Uma ampla gama de diferentes métodos, como desenho, visuais, narrativas, movimento e brincadeira, foram desenvolvidos para envolver crianças de diferentes idades nas pesquisas, nos planos de intervenção e de avaliação. Alguns desses trabalhos, especialmente internacionalmente, foram guiados por académicos, mas também por profissionais de diferentes áreas de intervenção que se foram dedicando à investigação (por exemplo, ver Boyden & Ennew,

1997). Muito progresso foi alcançado ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000 para ouvir mais as crianças e jovens. Contudo, mais recentemente, a questão que se levanta é a de saber até que ponto as evidências e as suas vozes são, de facto, não só ouvidas como também postas em prática.

Paralelamente, na academia, os métodos participativos emergiram na Geografia Humana, na Antropologia e na Sociologia da Infância. Geógrafos humanos e urbanistas consideram a participação de crianças nos seus estudos para mapear e modelar os espaços e lugares onde viviam e brincavam (por exemplo, Hart, 1979; Lynch, 1979). À aplicação mais popular de abordagens etnográficas e criativas seguiu-se o reconhecimento de que as crianças eram sujeitos, em vez de objetos de pesquisa. Em especial, através do recurso à observação e ao acompanhamento da vida quotidiana das crianças, incluindo a recolha de informação através de desenhos, de narrativas e entrevistas abertas, com instruções para as incentivar a expressar as suas opiniões. Exemplos de estudos pioneiros que surgiram utilizando métodos etnográficos com crianças são, por exemplo, o trabalho de Reynolds, em 1991, de Nieuwenhuys, em 1994, e de Johnson et al., em 1995. Os trabalhos iniciais da Sociologia, e a partir de uma perspetiva educativa, forneceram métodos etnográficos, através do desenho e da brincadeira, suscitando aspetos particularmente interessantes paralelamente ao levantamento de questões éticas em pesquisas com crianças (por exemplo, ver Corsaro, 1997; Christensen & James, 2000). Outras disciplinas, como a Psicologia do Desenvolvimento, continuaram a tratar as crianças como objetos de pesquisa até recentemente, reconhecendo que as crianças têm preocupações e perspetivas válidas sobre seu bem-estar físico e psicológico à medida que crescem em contextos diferenciados. Alguns estudiosos do desenvolvimento infantil têm contribuído consistentemente para discursos sobre a melhor forma de se ouvir as crianças levando em consideração as suas capacidades em desenvolvimento (por exemplo, Woodhead & Montgomery, 2002).

Pesquisas desenvolvidas com crianças e jovens em fase posterior à aprovação da CDC passaram a tratá-los como participantes ativos. Em processos de desenvolvimento internacional mais abertos, no entanto, as suas contribuições para o desenvolvimento da comunidade eram, às vezes, invisíveis ou ignoradas. Portanto, outra raiz dos métodos participativos com crianças passa por integrar os direitos da criança em processos de “pesquisa participativa em ação” realizada com adultos. Métodos participativos e criativos foram desenvolvidos em processos comunitários de pesquisa e investigação, largamente influenciados por filósofos como Paulo Freire. Uma família de métodos e “comunidades de prática” associaram-se sob o termo Avalia-

ção Participativa (Rural) e, posteriormente, ao termo Aprendizagem e Ação Participativas, defendidos globalmente por diversos estudiosos, nomeadamente o Professor Robert Chambers (2012). Os métodos participativos incluíam mapeamento, recursos visuais esquemáticos e estruturados, narrativas fotográficas e artes, músicas e jogos mais criativos. Houve um discurso crescente ao longo da década de 1990 de que as perspetivas ou evidências das crianças eram frequentemente postas de lado ou ignoradas (Bartlett, 2001; Johnson & West 2018). Embora outras questões sobre diferença tenham sido levadas em consideração nos processos conduzidos pela comunidade, examinando dinâmicas a partir das questões de género e de casta/etnia, por exemplo, as crianças não foram necessariamente incluídas. Houve avanços combinando as aprendizagens a partir das diferentes raízes: métodos participativos e criativos foram desagregados segundo a idade dos participantes e desenvolvidos ainda mais com crianças e jovens (Chawla & Johnson, 2004). Demorou tempo até que as abordagens participativas com crianças permeassem estudos, debates e processos de desenvolvimento internacional mais amplos, indo além daqueles focados em crianças que são vistas como vulneráveis por agências de financiamento, autoridades e investigadores. Entre estas áreas de foco específico estão as crianças em conflito com a lei, as crianças trabalhadoras, as crianças traficadas e as crianças migrantes.

Abordar métodos como sendo participativos requer examinar a metodologia, num sentido mais amplo, bem como os contextos políticos e institucionais nos quais são aplicados. Nas últimas décadas, houve várias tentativas de entender o que significa o termo “participativo”. Em alguns aspetos, pode haver a ideia errada de falar sobre “métodos” participativos em vez de abordagens ou metodologias participativas. Na escada de Hart (1992), desenvolvida a partir da escada de participação de Arnstein, foram apresentados diferentes níveis de participação que incluíam a não participação, como é o caso da manipulação e tokenismo. A escada de Hart leva em consideração se as crianças despoletam as ideias e como são apoiadas nesse processo, incluindo os seus relacionamentos com adultos. Embora cercados de nuances e críticas, esses aspetos das relações intergeracionais e do modo como as ideias são formadas, apoiadas e postas em prática, são importantes quando se considera a necessidade de perceber até que ponto os processos são efetivamente participativos. O contexto em que os métodos são aplicados é outra questão crítica. Pode ser necessário tomar medidas para se navegar pelas normas sociais da infância, onde as crianças podem não ser ouvidas ou levadas a sério, e pela ética do seu envolvimento em pesquisas e intervenções. Neste âmbito, é ainda importante levar em consideração as

diferentes idades e os aspetos interseccionais de diferença e desigualdade (Christensen & James, 2000; Johnson, Hart & Colwell, 2016).

(Tradução de Marlene Schüssler D'Aroz)

Participatory Research Methods with Children

This section provides a brief overview of some of the different roots of participatory research methods with children. It ends with a discussion of the necessity to deconstruct the idea of participation, literally meaning to “take part”, and to engage in the discourses around this term. Participation has been referred to as having the potential for both tyranny and transformation. Whether “methods” can be referred to as participatory, depends therefore on the extent to which the process or methodology in which they are applied is participatory and whether the social norms of childhood, children and youth can be navigated and understood so that they are taken seriously.

There are different roots in participatory methods with children.

This is an area in which practitioners have also contributed to the development of participatory approaches and methods in parallel with more academic roots. The broader policy context of the UN Convention on the Rights of the Children (UNCRC, 1989) specifies three Ps that include protection, provision and participation. Article 12 of the convention is often cited when participatory approaches and methods have been applied to give children and young people a voice in issues of relevance to their lives. Other Articles have also been cited as relevant, including Article 2 on the “best interests of the child” and Article 15 on children’s freedom of association (see Johnson et al., 1998). In response to the UNCRC, many non-governmental agencies and some government departments that were child and youth focused responded to this right for children to participate in decisions that affected their lives. An expansive array of different drawing, visual, narrative, moving and play methods have been developed to engage children of different ages in research, plans for intervention and evaluation. Some of this work, especially internationally, has been guided by academics and practitioner researchers (for example see Boyden & Ennew, 1997). Much progress has been made throughout the 1980s, 1990s and 2000s on raising the voices of children, and more recently questions have been asked about whether young people’s evidence and voices are heard and acted upon.

In parallel with academia, participatory methods emerged from human geography, anthropology and the sociology of childhood. Human geographers and urban planners engaged with children to map and model the spaces and places where they lived and played (for example Hart, 1979; Lynch, 1979). The more popular application of ethnographic and creative approaches followed from the recognition that children were subjects rather than objects of research, particularly drawing on observation of and participation in children's everyday lives, including drawing and narrative and open interviews with prompts to encourage children to express their opinions. Examples of early groundbreaking work occurring using ethnographic methods with children include work by, for example Reynolds 1991, Nieuwenhuys 1994, Johnson et al. 1995. Early work from within sociology and from an educational perspective provides particularly interesting ethnographic, drawing and play methods alongside ethical questions in research with children (for example see Corsaro, 1997; Christensen & James, 2000). Other disciplines such as developmental psychology retained the view of children as objects of research until more recently, with the recognition that children have valid concerns and perspectives about their physical and psychological wellbeing as they grow up in different contexts. Some child development academics have consistently contributed to discourses about how to best listen to children, taking into account their developing capabilities, (for example Woodhead & Montgomery, 2002).

After the UNCRC was approved, in research that was developed with children and youth, they started to be treated as active participants. In broader international development processes, however, children and young people's contributions to community development were sometimes invisible or ignored. Another root to participatory methods with children was therefore to integrate child rights into broader processes of "participatory action research" carried out with adults. Participatory and creative methods were developed in community-driven processes of research and inquiry that were influenced by philosophers such as Paulo Freire. A family of methods and 'communities of practice' associated themselves with the term Participatory (Rural) Appraisal (PAR/ PA) and later Participatory Learning and Action, championed globally by academics, notably Professor Robert Chambers (for example, see 2012). Participatory methods included mapping, diagrammatic and structured visuals, photo narratives and more creative arts, music and games. There was growing discourse through the 1990s that children's perspectives or evidence was often sidelined or ignored (Bartlett 2001; Johnson & West, 2018). Whilst other issues of difference were taken into account in community – driven processes, for example examining dynamics due to

gender and caste/ethnicity, children were not necessarily included. Inroads were made combining learning from these different roots: participatory and creative methods were disaggregated by participants' ages. These participatory action research methods were therefore further developed with children and young people (Chawla & Johnson, 2004). It has taken time for participatory approaches with children to filter into broader international development studies, debates and processes, apart from those that focus on children who are seen as vulnerable by funders, authorities and researchers. These areas of specific focus include children in conflict with the law, child labourers, trafficked children and children on the move.

To refer to methods as participatory also requires an examination of the broader methodology, and political and institutional contexts within which they are applied. There have been various attempts through the past decades to understand what is meant by the term participatory. In some situations, it can be misleading to talk about "methods" as opposed to approaches or methodologies as being participatory. In Hart's ladder (1992), developed from Arnstein's ladder of participation, different levels of participation were expressed that included non-participation, such as manipulation and tokenism. Hart's ladder also takes into account whether children initiate ideas and how they are supported, including their relationships with adults. Although surrounded by nuance and critique, these aspects of intergenerational relationships and how ideas are formed, supported and acted upon, are important when considering the extent to which processes are participatory. The context in which methods are applied is also critical. Steps may need to be taken to navigate both social norms of childhood, where children may not be listened to or taken seriously, and the ethics of engaging children in research and intervention. Different ages and intersecting aspects of difference and inequality (Christensen & James, 2000; Johnson, Hart & Colwell 2016) must also be taken into account.

Referências / References

Bartlett, S. (2001). Children and development assistance: the need to re-orient priorities and programmes. *Development in Practice*, 11(1), 62-72.

Boyden, J. & Ennew, J. (1997). *Children in Focus – A Manual for Participatory Research with Children*. Save The Children Sweden.

Chambers, R. (2012). *Provocations for Development*. Warwickshire: Practical Action Publishing.

- Chawla, L. & Johnson, V. (2004). Not for children only: lessons learnt from young people's participation, *Participatory Learning and Action*, 50 (October), 63-72.
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with Children: Perspectives and practices*. London: Routledge: Falmer.
- Hart, R. (1992). 'Children's Participation: From tokenism to citizenship'. *Innocenti Essays 4*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. New York: Wiley.
- Johnson V., Hart R. & Colwell J. (2016). International Innovative Methods for Engaging Young Children in Research. In R. Evans, & L. Holt (Eds.), *Methodological Approaches: Geographies of Children and Young People* (Vol. 2, pp. 335-356). Singapore: Springer.
- Johnson, V., Hill, J. & Ivan-Smith, E. (1995). *Listening to Smaller Voices: children in an environment of change*. Sommerset: ActionAid.
- Lynch, K. (1979). *Growing Up in Cities*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Reynolds, P. (1991). *Dance, Civet Cat: Child Labour in the Zambezi Valley*. London: Zed.
- Woodhead, M. & Montgomery, H. (2002). *Understanding childhood: an interdisciplinary approach*. London: Wiley.

Intervenção Comunitária com Crianças / Community Intervention with Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.38>

Gabriela de Pina Trevisan

ProChild CoLAB, Guimarães, Portugal

Intervenção Comunitária com Crianças

Os pressupostos teórico-metodológicos da intervenção comunitária podem ser diversos, dependendo dos contextos e tradições teóricas em que se insiram. De modo genérico, a intervenção comunitária procura fazer um trabalho sistemático, organizado e estruturado em torno de “respostas” a diferentes grupos, com necessidades distintas, e sujeitas a fatores de vulnerabilidade diversos (ex.: desemprego, emprego precário, pobreza, exclusão social, abandono escolar, baixas qualificações, etc.). Assim, “considerar a intervenção social como um ato exclusivamente técnico é esquecer a dimensão ideológica e política que subjaz em todo o comportamento social” (Quintas, Froufe, Castaño & Angels, 1994, citados por Cortesão & Trevisan, 2006, p. 62). O desenvolvimento destas intervenções obriga, por isso, a colocar os sujeitos e as suas necessidades e aspirações assumindo a sua centralidade, reconhecendo a sua autonomia, liberdade e o direito à participação nos seus próprios projetos de vida. Baseada em métodos e processos que incentivam o empoderamento dos seus grupos, e onde a participação e cidadania se constituem como linhas orientadoras da mesma, a intervenção comunitária entende as comunidades enquanto espaços socializadores, de construção de identidades locais e coletivas, de redes sociais e de suporte a indivíduos e grupos sociais, que partilham espaços, valores, formas de convivência. As novas perspetivas sobre desenvolvimento, reconhecendo o papel da globalização, assumem a necessidade de valorização do local e comunitário como forma de combate às situações de marginalização, exclusão social e desigualdade. Deste modo, as comunidades deverão poder organizar-se no sentido de se constituírem como espaços de exercício de cidadania, de ação cívica e política, numa palavra, como espaços de participação. É neste sentido que a intervenção comunitária e a ação socioeducativa em comunidades ganha relevo, observando as suas potencialidades e fragilidades, mobilizando os recursos necessários e possíveis e partindo das necessidades e vontades das suas populações, envolvendo-as em projetos que para elas se assumam como significativos (Trevisan, 2008). Este tipo de intervenção é, por isso mesmo, uma de construção de cidadania dos seus grupos, onde tradicionalmente os níveis de participação política, pública e cívica são baixos. As crianças, enquanto grupo social e geracional específico, são membros constituintes dessas comunidades e,

por isso, frequentemente, objeto e sujeito de intervenções específicas. Para diferentes autores, uma perspectiva da criança como produtora de cultura próprias – culturas infantis – acompanha o processo do seu reconhecimento como ator social com voz e direitos específicos. É também neste sentido que qualquer processo de intervenção comunitária deverá ter como peça central os seus atores – e aqui, em particular, as crianças, - os que nela vivem quotidianamente, entendendo-os como parceiros nesses processos e não apenas como meros recetores de uma mudança desenhada no seu exterior desprezando, muitas vezes, a partilha de poder nesses processos de decisão. Os projetos de intervenção comunitária que envolvem crianças centram-se, frequentemente, na mobilização de estratégias de educação não formal, inseridas em contextos menos favorecidos e oferecendo um conjunto de atividades que pretendem colmatar problemas associadas à escola, a questões comportamentais, à prevenção de comportamentos nocivos para as crianças, etc. No entanto, cada vez mais tendem a mobilizar a sua participação e envolvimento, e a desenvolver ações centradas nos seus direitos e a colocá-las no centro da intervenção, mobilizando as suas formas específicas de ver e interpretar o mundo. Esta tendência alinha-se com a ideia da criança cidadã e da sua participação como processo de tomada de decisão partilhadas com adultos. Como afirma Percy-Smith (2004), a participação das crianças é mais do que envolvimento na tomada de decisões, sendo necessário criar estruturas para que ela aconteça, mas, também a possibilidade de “as pessoas expressarem seus valores por meio do uso do espaço no fluxo da vida quotidiana dentro das comunidades” (Percy-Smith & Malone, 2001). Invariavelmente existe uma diversidade de culturas dentro de uma comunidade (com o que quero dizer variações de valores, crenças, normas sociais, estilos de vida, etc.), incluindo a das crianças. De modo a tornar-se transformadora, a intervenção comunitária com crianças terá de mobilizar estratégias e metodologias de investigação participativas que as coloquem no centro das suas ações desenhadas com elas e para elas, e que as motivem a expressar as suas necessidades e aspirações.

Community Intervention with Children

The theoretical and methodological frameworks of community intervention can be diverse, depending on the theoretical contexts and traditions in which they are inserted. In general, community intervention seeks to perform systematic, organized and structured work around “responses” to different groups, with different needs, and subjected to different vulnerability factors (eg, unemployment, precarious employment, poverty, social

exclusion, school dropout, low qualifications, etc.). Thus, “considering social intervention as an exclusively technical act is to forget the ideological and political dimension that underlies all social behavior” (Quintas, Froufe, Castaño, & Angels, 1994, cited by Cortesão & Trevisan, 2006, p. 62). The development of these interventions requires, therefore, an approach to the subjects and their needs and aspirations that assumes their centrality, and recognizes their autonomy, freedom and the right to participate in their own life projects. Based on methods and processes that encourage the empowerment of its groups, and where participation and citizenship are its guiding principles, community intervention understands communities as socializing spaces, for building location and collective identities, social networks and support for individuals and social groups, who share spaces, values, forms of coexistence. The new perspectives on development, recognizing the role of globalization, assume the need to value the local and community as a way of combating situations of marginalization, social exclusion and inequality. In this sense, communities should be able to organize themselves in order to become spaces for exercising citizenship, civic and political action, in short, as spaces for participation. It is in this sense that community intervention and socio-educational action in communities gains prominence, observing their strengths and weaknesses, mobilizing the necessary and possible resources and starting from the needs and wants of their populations, involving them in projects that they assume themselves as significant (Trevisan, 2008). This type of intervention is, therefore, one of perceive building citizenship among its groups, where traditionally the levels of political, public and civic participation are low. Children, as a specific social and generational group, are constituent members of these communities and, therefore, are often the object and subject of specific interventions. For different authors, a child’s perspective as a producer of their own culture - children’s cultures - accompanies the process of their recognition as a social actor with a specific voice and rights. It is also in this sense that any process of community intervention should have as its centerpiece its actors (and here, in particular, the children) those who live within the community on a daily basis, understanding them as partners in these processes and not just as mere recipients of a change designed on the outside, is often neglected where sharing of power in these decision-making processes. Community intervention projects involving children often focus on the mobilization of non-formal education strategies, inserted in less favored contexts and offering a set of activities that aim to address problems associated with school, behavioural issues, and the prevention of harmful behaviours to children, etc. However, they

increasingly tend to mobilize their participation and involvement, to develop actions focused on their rights and to place them at the centre of the intervention, mobilizing their specific ways of seeing and interpreting the world. This trend is in line with the idea of children's citizenship and their participation in decision-making processes shared with adults. As Percy-Smith (2004) argues, children's participation is more than involvement in decision-making, it is necessary to create structures for it to happen, but also the possibility of "people expressing their values through the use of space in the flow of daily life within communities" (Percy-Smith & Malone, 2001). There is invariably a diversity of cultures within a community (in values, beliefs, social norms, lifestyles, etc.), including that of children. In order to become transformative, community intervention with children will have to mobilize participatory research strategies and methodologies that place them at the centre of their actions designed with them and for them, and that motivate them to express their needs and aspirations.

Referências / References

Cortês, I. & Trevisan, G. (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade. *Cadernos de Estudo*, 5, 61-74.

Percy-Smith, B. (2004). Changing Cultures, Changing Spaces: Developing Neighbourhood Spaces for Children Using Community Social Learning. Paper presented at the Open Space People Space an international conference on inclusive environments, <http://www.openspace.eca.ac.uk/conference/proceedings/PDF/Percy.pdf>.

Sarmiento, M., Trevisan, G., Grangeia, H., Sousa, M., Guedes de Oliveira, I., Pinto, A., Sampaio, A., Figueiredo, B., Bento, G., Carvalho, M., Freire, T., Matos, M. & Soares, I. (2020). Intervenção local com crianças e famílias face à pandemia COVID-19: ProChild CoLAB em Guimarães (pp. 66-95). In *A Universidade do Minho em Tempos de Pandemia. Tomo II. Reações*. Braga: Editora UMinho. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.4>

Trevisan, G. (2008). Intervenção comunitária e inclusão social: o educador e os actores. *Cadernos de Estudo*, 14, 1-5.

Jovem / Youth

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.39>

José Machado Pais

Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Portugal

Jovem

As representações do ser jovem têm variado ao longo do tempo, em diferentes latitudes e contextos sociais (Levi & Schmitt, 1996). Porém, até inícios do século XX, o que mais singularizava as idades da vida era o elo a processos biológicos de maturação e decadência. Crianças, jovens ou velhos, todos apareciam enquadrados por uma mesma temporalidade. Para historiadores, filósofos e ensaístas, o “espírito do tempo” de cada época a todos se sobrepunha. Wilhelm Pinder, historiador de arte, foi dos primeiros pensadores a criticar esta concepção do tempo, insensível às diferenças geracionais. Para as captar, Pinder propôs a valorização da temporalidade polifônica que faz ecoar as vozes de distintas gerações. E o que a identificaria a geração dos jovens? Uma entelúquia própria, um sentimento e atitude perante a vida e o mundo, como aliás foi também reconhecido por Karl Mannheim.

Assim, as representações das idades da vida deixaram de ficar confinadas a um essencialismo biológico, passando a adquirir distintos significados culturais, variáveis de sociedade para sociedade. Também as relações intergeracionais se reconfiguraram com a passagem do tempo. Por exemplo, nos meios aristocráticos do século XVIII os jovens procuravam imitar os velhos em suas atitudes ancilosadas, exibindo um ar caduco no andar e no sentir, pois a ancianidade conferia um estatuto social. Havia uma socialização dos jovens por antecipação da velhice, visível na exibição de perucas esbranquiçadas que camuflavam a imaturidade associada à idade jovem. Hoje acontece o contrário, os mais velhos tudo fazem para parecer mais jovens. A aparência jovem tornou-se um modelo de referência.

A juventude começou também a ser sociologicamente apreendida como uma construção social. Se o conceito de jovem é, *lato sensu*, um atributo associado a um tempo da vida situado entre a dependência infantil e a suposta autonomia da idade adulta, os jovens são o que são, mas também são – sem que o sejam – o que deles emerge como representação social, como acontece quando, metonimicamente, se difunde o mito da juventude como realidade homogênea. A própria democratização do sistema de ensino credibilizou esta representação ao impelir a difusão de consumos culturais, outrora minoritários, a camadas cada vez mais alargadas de jovens. No entanto, na esfera do consumo como noutras, os jovens diferenciam-se

pelas suas pertenças sociais, de género, etc. As trajetórias biográficas não caminham à revelia dos constrangimentos sociais.

Passou também a ser reconhecida uma variabilidade histórica no significado do ser jovem. Outrora existiam ritos de passagem que demarcavam a transição dos jovens para a idade adulta. Assim acontecia com os ritos de circuncisão. Há umas décadas, o casamento e a obtenção de um emprego ainda constituíam momentos-chave para a aquisição do estatuto de adulto. E até o cumprimento do serviço militar, dizia-se, fazia de um rapaz um homem. Hoje são bem mais fluidas as fronteiras que demarcam as fases de vida. Estas transformações têm abalado o próprio significado de alguns ritos de passagem. Por exemplo, no nordeste de Portugal persiste a festa dos rapazes como rito de iniciação à idade adulta. Rapazes solteiros, com máscaras de latão e trajes bizarros, portando à cintura chocalhos tilintantes, continuam a perseguir moças para as chocalhar em simulações de ato sexual. No entanto, a persistência do rito implicou uma reinvenção da tradição. Crianças incitadas por familiares já participam na festa dos rapazes, fumando e bebendo jeropiga numa iniciação à varonilidade sem limites de idade. Por outro lado, camufladas pelas máscaras, as moças subverteram o rito assumindo o direito de chocalhar os rapazes, num gesto simbólico de emancipação feminina.

Entre os jovens, os ritos tradicionais foram dando lugar a ritos de resistência e contestação social. Nos anos sessenta do século passado, as mobilizações estudantis estenderam-se por quase toda a Europa, reivindicando direitos de participação política. Mais recentemente foi a vez de os jovens precários se indignarem clamando por trabalho e novos rumos sociais. Para os jovens de hoje, os direitos sociais mais apelativos são os que expressam direitos individuais, como os relacionados com o género, a sexualidade, os estilos de vida e a qualidade da mesma. O que mais sobressai nas culturas juvenis é a abertura a novas experiências de vida, a produção reflexiva de subjetividades. Os jovens, principalmente os mais escolarizados, movimentam-se numa alargada constelação de redes sociais, distinguem-se pelo seu cosmopolitismo, envolvem-se em formas de participação social e política de natureza transnacional, frequentemente mediadas pelas novas tecnologias de comunicação. Os usos digitais, acentuadamente arraigados entre os jovens, sugerem uma clivagem geracional de natureza digital. As tecnologias digitais mapeiam os seus horizontes profissionais, fomentando estratégias colaborativas próprias da chamada *cultura maker*. As suas experiências profissionais são atualmente feitas de percursos zigzagueantes, variáveis, indetermináveis. Os jovens confrontam-se assim com o desafio de se

adaptarem a circunstâncias de vida mutáveis, o que pressupõe perícias para lidar com a imprevisibilidade do futuro e agenciar a sua reinvenção.

Youth

The definitions of being young have varied over time, in different latitudes and social contexts (Levi & Schmitt, 1996). However, until the beginning of the 20th Century, what most distinguished the ages and stages of life was the link to biological processes of maturation and decay. Children, young or old, all appeared framed by the same temporality. For historians, philosophers, and essayists, the “spirit of time” of each era overlapped. Art historian Wilhelm Pinder was one of the first thinkers to criticize this conception of time as being insensitive to generational differences. To capture them, Pinder proposed the enhancement of polyphonic temporality that echoes the voices of different generations. And what would the generation of youth identify? A proper *entelechy*, a feeling and attitude towards life and the world, as was also recognized by Karl Mannheim.

Thus, descriptions of the ages of life are no longer confined to biological essentialism, but have acquired different cultural meanings, which vary from society to society. Intergenerational relations have also been reconfigured over time. For example, in the aristocratic circles of the 18th century, youth tried to imitate old people in their rigid and stiff attitudes, showing an outmoded air in walking and feeling, since old age conferred a social status. There was a socialization of youth in anticipation of old age, visible in the display of whitish wigs that camouflaged the immaturity associated with young age. Today the opposite happens, as older people do everything to look younger. A youthful appearance has become a reference model.

Youth also began to be understood sociologically as a social construction. If the concept of youth is, broadly speaking, an attribute associated with a time in life between child dependence and the supposed autonomy of adulthood, young people are what they are. But they are also – without being – what emerges from them as a social representation, as happens when, metonymically, the myth of youth merges with a homogeneous reality. The democratization of the education system itself made this representation credible by impelling the spread of cultural consumption, formerly for a minority, to increasingly broadening layers of young people. However, in the sphere of consumption, as in others, young people differ in their social

status, gender, etc. Biographical trajectories do not happen without social constraints.

Historical variability in the meaning of being young has also come to be recognized. In the past, there were rites of passage that marked the transition of young people to adulthood. So it was with circumcision rites. A few decades ago, marriage and getting a job were still key moments for achieving adult status. Military service, it was said, made a boy a man. So, it was with circumcision rites. A few decades ago, marriage and getting a job were still key moments for achieving adult status. The military service, it was said, made a boy a man. Today, the boundaries that define life stages are much more fluid. These transformations have shaken the very meaning of some rites of passage. For example, in the northeast of Portugal a festivity for boys continues as a rite of initiation into adulthood. Single boys, in brass masks and bizarre costumes, wearing clattering rattles around their waist, continue to chase girls to “rattle” them in simulations of sexual intercourse. However, the persistence of the rite implied a reinvention of tradition. Children, encouraged by family members, already take part in the boys’ party, smoking and drinking *jeropiga* in an initiation into manhood without age limits. On the other hand, camouflaged by the masks, the girls subverted the rite by assuming the right to “rattle” the boys, in a symbolic gesture of female emancipation.

Among youths, traditional rites gave way to rites of resistance and social protest. In the sixties of the last century, student demonstrations extended to almost all of Europe, demanding the rights to political participation. More recently, it was the turn of youth beset by instability to show their indignation, clamouring for work and new social direction. For today’s youth, the most appealing social rights are those that express individual rights, such as those related to gender, sexuality, lifestyles, quality. What stands out most in youth cultures is the openness to new life experiences, and the reflexive production of subjectivities. Youths, especially the more educated, move in a wide range of social networks, are distinguished by their cosmopolitanism, are involved in forms of social and political participation of a transnational nature, and are often mediated by new communication technologies. Digital practices, which are strongly rooted among youth, suggest a generational cleavage of a digital nature. Digital technologies map their professional horizons, fostering collaborative strategies typical of the so-called culture maker. Their professional experiences are currently made up of zigzagging, variable, indeterminable paths. Youths are thus faced with the challenge of adapting to changing life circumstances. This requires

expertise to deal with the unpredictability of the future and to manage the need for reinvention.

Referências / References

Levi, G. & Schmitt, J.-C. (Eds.) (1996). *Histoire de Jeunes en Occident*. Paris: Le Seuil, 2 volumes.

Pais, J. M. (2020). *Jóvenes y Creatividad. Entre Futuros Sombrios y Tiempos de Conquista*. Barcelona: NED Ediciones.

Pinder, W. (1928). *Das Problem der Generationen*. Leipzig: Seemann, versão acessível em: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:466:1-41834> (acesso em 27 de agosto de 2020).

Justiça Juvenil / Juvenile Justice

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.40>

Chandni Basu

*Institute of Sociology, University of Freiburg, Germany & Institute of Development
Studies Kolkata, India*

Justiça Juvenil

Os sistemas de justiça juvenil e de proteção de crianças constituem os dois lados da mesma moeda. O Direito moderno, enquanto dispositivo do Estado, funciona como mecanismo de controlo social, dada a importância da lei e do posicionamento ético-moral que lhe é inerente e, conseqüentemente, o seu impacto e influência na sociedade. O sistema de justiça juvenil, enquanto parte integrante das estruturas legais modernas, é orientado para a gestão do desvio de crianças em conflito com a lei, logo, o desvio na infância. Evidentemente, a justiça juvenil, é amplamente considerada como uma questão “legal”. Em termos académicos, o desvio na infância é convencionalmente considerado relevante no âmbito de disciplinas do Direito, da Criminologia ou da Psicologia enquanto o interesse sociológico na justiça juvenil permanece especialmente significativo no âmbito dos Estudos sobre a Infância. Este facto faz incidir o foco sobre a prevenção da delinquência ou do crime na infância, o que constitui uma contradição no seio de uma conceção moderna da infância, baseada na inocência da criança.

Atualmente, um sistema de justiça juvenil, enquanto mecanismo legal independente para crianças em conflito com a lei [* ver conceito, p. 149] é estabelecido em cumprimento das orientações da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1989, complementada pelas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil, também designadas por Regras de Beijing (1985), e pelos Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, conhecidos por Princípios de Riade (1990).

A justiça juvenil é baseada nos princípios de justiça restaurativa e atribui ao Estado o papel de *parens patriae* (em latim, significa “pai da nação”). Esta conceção da justiça juvenil é geradora de sobreposições entre Direito, infância, desvio e criminalidade, as quais perpassam a intertextualidade do social e do legal. O Direito é influenciado pelas normas sociais, ao mesmo tempo que estabelece padrões sociais por meio das decisões de jurisprudência. Assim sendo, uma distinção entre os domínios do legal e do social será tão improvável como desnecessária, na medida em que “não existe um dentro e um fora da lei” (Cotterrell, 2003, p. 257). E, no entanto, as esferas do legal e do social existem como espaços textuais distintos e validados

por sistemas, processos e instituições próprios, como disso é exemplo o dispositivo de justiça juvenil.

O princípio de justiça restaurativa visa proporcionar proteção a crianças menores de idade apanhados no escopo da lei. Sustenta-se no princípio de *mens rea* (em latim, significa “mente culpada”), importante conceito na legislação que envolve as crianças em conflito com a lei. Esta conceção traduz-se, no âmbito da política criminal, na priorização da idade de responsabilidade criminal como indicador da “intenção de cometer um crime”. Assim, o envolvimento de crianças com a lei está limitado à esfera do direito criminal [ou equiparado a tal]. Em virtude da consideração da menoridade legal baseada na idade biológica, as crianças encontram-se impedidas de estabelecer acordos contratuais no âmbito do direito civil, excetuando os casos de divórcio dos pais que impliquem a separação das crianças de um dos progenitores. Por força das normas internacionais, após a resolução do processo num tribunal da jurisdição de família e de crianças e jovens, é eliminado o registo oficial reportado às suas práticas de factos qualificados pela lei penal como crime, bem como ao seu percurso. Uma diferença relativamente ao sistema penal que se justifica pela necessidade de proteção da infância.

Um breve olhar sobre a história revela as preocupações que estiveram na base de um sistema judicial específico para crianças menores de idade na forma do dispositivo de justiça juvenil. O *Child Saving Movement*⁸ ou o estabelecimento do primeiro tribunal de menores nos Estados Unidos da América, no século XIX, constituem importantes marcas históricas nesta direção (Platt, 1969), sendo que as bases das conceções e práticas contemporâneas de justiça juvenil podem ser encontradas nessas primeiras iniciativas. Surpreendentemente, a importância do imperialismo colonial do século XIX encontra expressão na história da justiça juvenil, nomeadamente através da conceção e administração da prisão e dos reformatórios na sociedade nativa por parte da administração colonial, tanto em termos da jurisprudência moderna como da gestão penal. Uma ligação estreita entre a criança e a colónia esteve na base destas conceções e práticas. Deste modo, a narrativa do imperialismo colonial influenciou a invenção da infância e da criança como ser singular. A missão de civilizar os nativos assemelhava-se à disciplinação da criança, fazendo parte dos esforços coloniais que concebiam os sujeitos nativos como inferiores/primitivos/infantis (Nandy, 1983). No

8 Movimento que surgiu no século XIX, nos Estados Unidos da América, tendo impulsionado o desenvolvimento do sistema de justiça juvenil.

âmbito do sistema judicial-penal da administração colonial, focado na criança nativa delinquente, sobretudo proveniente das margens sociais, a justiça juvenil revelou-se importante em termos da gestão da criança e do desvio na sociedade nativa. De forma significativa, atualmente, crianças e detidos pertencem, na sua maioria, a posições sociais marginalizadas. O número especialmente representativo de casos oficialmente registados de justiça juvenil provenientes de espaços socialmente desfavorecidos em qualquer parte do mundo aumenta a contestação pós-colonial na justiça juvenil. A adoção de uma lente pós-colonial sobre esta matéria é importante, não só como ferramenta metodológica, mas também pela relevância para evitar erros epistémicos crescentes no modo como lidamos, no campo da justiça juvenil, com crianças e jovens colocados nas margens da sociedade; erros que, de outro modo, ameaçam aumentar.

(Tradução de Ana Manso)

Juvenile Justice

Juvenile justice and child protection are two sides of the same coin. Modern law as an apparatus of the state mechanism functions as the domain of social control. This relates to the importance of law in terms of its inherent ethical and moral stance, and thereby its impact and influence on society. The juvenile justice system as part of the modern legal structure is geared towards child/deviance management for children in conflict with the law. Deviance in childhood, and axiomatically juvenile justice too, is considered largely as a “legal” issue. It is deemed to be relevant for academic engagement conventionally within the disciplinary ambit of Law, Criminology or Psychology. A sociological concern of juvenile justice, however, remains especially significant within the parameters of Childhood Research. It brings to the foreground the contention of crime in childhood, which presents itself as an oxymoron within the scheme of an innocence-based conception of modern childhood. Now, the juvenile justice system, as a separate legal mechanism for apprehended young people, has been inaugurated in compliance with the United Nations Convention on the Rights of Children (UNCRC) 1989 guidelines, which is further complemented by the Beijing Rules (1985) and the Riyadh Guidelines (1990).

Juvenile justice is grounded on the principles of restorative justice and advances the role of the state as *parens patriae* (In Latin, “parent of the nation”). This concept of juvenile justice overlaps among Law, childhood, deviance,

and criminality which pervade implies the inter-textuality of the social and the legal. Law is influenced by societal norms, as it also sets standards through its jurisprudential engagements. A distinction between the legal and the social realm is therefore not only improbable but unnecessary, as “there is no single inside or outside of law” (Cotterrell, 2003, p. 257). The spheres of the legal and the social, however, exist as distinguishable textual grounds validated through particular systems, processes and institutions, like the mechanism of juvenile justice.

The principle of restorative justice aims to provide protection to apprehended children within the purview of law. It upholds *mens rea* (In Latin, guilty mind) as a significant concept in the jurisprudence of criminal offences involving children in conflict with the law. This translates to the prioritization of the age of criminal responsibility in terms of denoting “intention of committing a crime” within criminal jurisprudence. Children’s engagement with law is limited to the sphere of criminal law. Owing to the consideration of biological age-based legal minority, young people are prohibited from entering contractual agreements within the domain of civil law, barring exceptions as in divorce cases among parents involving the separation of children from one parent. Juvenile justice translates into providing the advantage of non-declaration of criminal records for the children in conflict with the law after the disposal of cases at the juvenile justice boards.

A brief look at history highlights the concern with delinquency which led to the conception of a separate judicial-penal system for legal minors in the form of the juvenile justice mechanism. The Child Saving Movement or the setting up of the first juvenile court in the United States of America in the nineteenth century remains historically significant in this direction (Platt, 1969). Foundations of contemporary notions and practices of juvenile justice could be traced to such initiatives. Notably, the significance of imperialist colonialism in the nineteenth century remains paramount in the history of juvenile justice. This is related to the conception and administration of prison and reformatories in native society both in terms of modern jurisprudence and penal management by the colonial administration. A close link between the child and the colony informed these conceptions and practices. The narrative of colonial imperialism involved the invention of childhood and the figure of the singular child. The mission to civilise the “infantile natives” thus remained analogous with the disciplining of the child as part of the colonial endeavour, which imagined the native subjects as inferior/primitive/childlike (Nandy, 1983). Within the judicial-penal system of the colonial administration, focus on the delinquent native child

mostly from marginal social locations also created the relevance of juvenile justice in terms of child/deviance management for native society. Significantly, in contemporary times, apprehended young people mostly belong to marginalized social positions. Recently, a growing number of reported cases of juvenile justice from disadvantaged social locations around the world raises the contention of the postcolonial in juvenile justice. A postcolonial lens is important not only as a methodological tool but also in terms of its ability to avoid epistemic errors which otherwise loom large in dealing with marginal young people within the legal scope of juvenile justice.

Referências / References

Cotterrell, R. (2003). *Politics of Jurisprudence: A Critical Introduction to Legal Philosophy* (2nd ed.). New Delhi: Oxford University Press.

Nandy, A. (1983). *The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self under Colonialism*. New Delhi: Oxford University Press.

Platt, A. (1969). The Rise of the Child-Saving Movement: A Study in Social Policy and Correctional Reform. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 381, 21-38.

Ludicidade / Playfulness

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.41>

Alberto Nídio Silva

*CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho,
Portugal*

Ludicidade

Lu·di·ci·da·de

Qualidade do que é lúdico. Relativo a jogos, brinquedos e brincadeiras; Brincadeira.

Ação que visa mais ao divertimento do(s) ator(es) do que a qualquer outro objetivo; o que se faz por gosto sem outro objetivo que não seja o próprio prazer de o fazer e de quem o faz; *Status* relativo à tendência ou manifestação que surge na infância e na adolescência sob a forma de jogo regulado ou ação de livre expressão dos seus autores e atores num momento e tempo dados.

Expressão da cultura lúdica das crianças num contexto próprio e do estado em que se objetivam e afirmam primordialmente as culturas da Infância (James, Jenks & Prout, 1998, p. 99). “No centro da cultura infantil encontra-se refletida, sobre o demais, a ludicidade e, nesta, a cultura lúdica [...] que permite às crianças que não se conhecem e se encontrem num jardim público, por exemplo, poder jogar em conjunto ao gato e ao rato, pé-coxinho, escondidinho, acordando rapidamente as regras, porque possuem um mesmo património lúdico” (Delalande, 2006, p. 270).

Nesta especificidade que a ludicidade encontra na infância e na(s) cultura(s) que lhe é muito própria, coexistem momentos definidores da alteridade que a distingue da ludicidade na adultez.

Dentro da sua peculiaridade, ninguém consegue pensar o mundo das crianças despido do seu mundo outro dos brinquedos e das brincadeiras, tal é a dimensão da sua presença, determinante nas diversas fases da construção das suas relações sociais, da recreação dos contextos societários onde vivem e na produção das fantasias que alimentam os seus riquíssimos imaginários que emolduram as brincadeiras hilariantes de um quotidiano impossível de pensar sem a sua existência. O saber lúdico, recorda Delalande, “aparece como a parte mais evidente e, sem dúvida, igualmente, como a que os adultos melhor reconhecem do saber infantil” (2006, p. 269), como, aliás, todo o adulto lembra sem qualquer esforço mental, até porque todos nós já fomos

um dia crianças, brincamos, e desse tempo guardamos memórias vivas que nos falam dessa realidade.

Na infância, entre as crianças, ludicidade e cultura lúdica constituem elementos indissociáveis na condição e expressão em que se apresentam. É aí que se cruzam, como anota Brougère (1998, p. 30), o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo e a sua vida de todos os dias.

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança face à dimensão que a presença do lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras) consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí e desde o dealbar da vida se caracteriza toda a presença da atividade lúdica (Foulquié, 1952) que se (con)funde de uma forma incontornável e permanente com as vivências que enformam socialmente a vida de todas as crianças, com particular enfoque na que se desenvolve no interior do próprio grupo. Nesta relação de cumplicidade tácita floresce uma cultura (cultura lúdica) que, como nos seus trabalhos de campo constatou Delalande (2006), tem um papel absolutamente central dentro da cultura infantil, permitindo a abertura de corredores por onde passa a sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano e a conseqüente preparação para a vida.

Até há tempos não muitos idos, a cultura lúdica que substanciava a ludicidade do mundo das crianças foi marcada por uma quase imutabilidade do seu quadro configurador, com um processo de aquisição em contexto real, vivendo de uma experiência aí exercitada e acumulada pelas crianças desde o berço até à adolescência, predominantemente em grupo e interação informais cara a cara, com irmãos, vizinhos, amigos e companheiros de escola, e, maioritariamente, fora de casa. A cultura lúdica contemporânea, como no-lo refere Brougère (2005), vestiu-se de outras especificidades, nomeadamente as que comportam formas solitárias de jogo, com interações

diferidas com os objetos portadores de ações e significações, sobretudo as que têm particular expressão nos jogos de vídeo portadores de novas técnicas criadoras de experiências lúdicas inovadoras que transformam a cultura lúdica de inúmeras crianças. A Era Digital virtualizou a ludicidade e quase lhe volatilizou as formas *outras* de expressão face-a-face que, historicamente, conheceu na infância e nas crianças através dos tempos.

Playfulness

Quality of what is playful. Relating to games, toys and play; playing.

Action aimed more at entertaining the actor(s) than any other goal; that is done for pleasure without any other purpose than the pleasure of doing it and for the person who is doing it; *Status* regarding the tendency or manifestation that arises in childhood and adolescence in the form of a game. Expression of the playful culture of children in a given context and the state in which the cultures of Childhood are primarily objectified and affirmed. (James, Jenks and Prout, 1998, p. 99). "At the heart of children's culture is playfulness and the playful culture [...] which allows children who do not know each other and find themselves in a public park, for example, to be able to play together with games like tag, hide and seek, and hopscotch, quickly agreeing on the rules because they have the same playful heritage" (Delalande, 2006, p. 270).

In this specificity that playfulness encounters in childhood and in its own culture(s), there are defining, coexisting moments of otherness that distinguish playfulness from adulthood.

Within its peculiarity, no one can think of the world of children stripped of their vast world of toys and play, which are decisive in the different phases of the construction of their social relationships, to re-create of the social contexts where they live and in the production of the fantasies that nourish their rich imaginations that frame the amusing games of daily life, inconceivable without play. Playful knowledge, Delalande recalls, "appears as the most evident part, and undoubtedly equally, as that which adults best recognize in childhood knowledge" (2006, p. 269), as, indeed, every adult remembers without any mental effort that he or she played, because we were all children once, and we hold living memories that remind us of this reality.

In childhood, among children, playfulness and playful culture are inseparable elements in their condition and expression. This is where Brougère

(1998, p. 30) notes the role of lived experiences, the gradual and progressive learning throughout childhood, the aggregation of heterogeneous elements from different sources, the group interaction with the symbolic load of new and increasingly complex competences, the interpretation and application of rules, the importance of creativity, in a panoply of knowledge and actions that are assumed as decisive contributions to the competency of the player in relation to the toy and daily life in general.

Childhood and playfulness therefore constitute an umbilically linked binomial of seminal importance for the development of the child. Considering the importance of playfulness (games, toys and play) in the whole process of the development of the individual since the beginning of life, playful activity is characterized (Foulquié, 1952) as merging in an unavoidable and permanent way with the experiences that socially shape the lives of all children, with a particular focus on those experiences within the group itself. In this relationship of tacit complicity, a culture (playful culture) flourishes, and as Delalande (2006) found in his fieldwork, plays an absolutely central role in children's culture, opening opportunities for the sociability of the actors, who, by virtue of a dominant common playful heritage, share the same specific language in all its dimensions, making it a safe passport for group interactions that enrich their daily lives and their consequent preparation for life.

Until not too long ago, the playful culture that substantiated play in the world of children was characterised by an almost immutable configuring framework, with a process of acquisition in a real context, based on experiences accumulated by the children from birth to adolescence, predominantly in group and informal face-to-face interactions with siblings, neighbors, friends and schoolmates and, mostly, away from home. Contemporary playful culture, as mentioned by Brougère (2005), has demonstrated other specificities, namely those containing solitary forms of play, with differing interactions with objects that have associated actions and meanings, especially those that are expressed through video games with new techniques that create innovative play experiences, which transform the play culture of countless children. The Digital Era has virtualized playfulness and almost effaced the other forms of face to face playful expression, historically present in childhood and among children over the course of time.

Referências / References

- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In T. Kishimoto, *Brincar e suas Teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira.
- (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica Anthropos.
- Delalande, J. (2003). Culture Enfantine et Règles de Vie. Jeux e enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40, 99-114.
- (2006). Le Concept Heuristique de Culture Enfantine. In R. Sirota (org.), *Elements pour une sociologie de l'enfance* (pp. 267-274). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Foulquié, P. (1952). *As Escolas Novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.a Modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos. Perspetivas Sociopedagógicas da Infância* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Silva, A. N. (2011). *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras-Trajetos Intergeracionais*. Vila Verde: Atahca.

Menores Estrangeiros não Acompanhados / Unaccompanied Minors

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.42>

Reena Mary George

*Uni Wien - University of Vienna & United Nations Office on Drugs and Crime
(UNODC), Austria*

Menores Estrangeiros não Acompanhados

O Comitê dos Direitos da Criança (CDC) da Organização das Nações Unidas (ONU) define como menores estrangeiros não acompanhados (MENA) as crianças que foram separadas dos pais, familiares ou que não estão acompanhadas de um responsável ou tutor decretado por lei. Frequentemente, os termos “crianças não acompanhadas” e “crianças separadas” são utilizados de maneira permutável (CDC, Comentário Geral N.º 6, parágrafos 7 e 8). De acordo com as tendências recentemente identificadas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), em 2018 havia cerca de 138.600 MENA. Aproximadamente 27.600 MENA solicitaram asilo em cerca de 60 países. Os dados do Eurostat demonstram que cerca de 14.000 MENA procuraram asilo na União Europeia em 2019 sendo a maioria oriunda do Afeganistão, Síria, Paquistão, Somália, Guiné e Iraque. Nos EUA, 76.020 MENA foram detidos nas proximidades ou na fronteira entre EUA-México no ano de 2019. A maioria era oriunda do México, Guatemala, Honduras e El Salvador. De acordo com o ACNUR, entre as principais razões pelas quais as crianças viajam sozinhas estão a pobreza, as catástrofes naturais, a fuga à violência, abuso, guerras e conflitos duradouros, discriminação e perseguição, a expectativa de uma vida melhor, a reunificação familiar. Outros encontram-se na condição de vítimas de tráfico de seres humanos destinados à exploração sexual e/ou laboral ou a serviços forçados.

Existem várias diretrizes legais e mecanismos sociais de proteção que defendem os direitos específicos dos MENA. A mais relevante é a Diretriz do ACNUR para Crianças não Acompanhadas Solicitantes de Asilo (fevereiro 1997) e o Comentário Geral sobre Tratamento das Crianças Não Acompanhadas e Separadas Fora do País de Origem do Comitê dos Direitos da Criança (CRC/GC/2005/6). Estas diretrizes promovem o debate e a tomada de consciência sobre as necessidades especiais dos MENA, destacam a importância de uma abordagem compreensiva sobre a sua situação específica, incluindo o acesso ao procedimento de asilo, as garantias legais em relação aos direitos de asilo, a reunificação familiar, o retorno e outras respostas duradouras.

As políticas públicas para a infância e a legislação na União Europeia (UE) referentes aos MENA incorporam orientações da Convenção sobre os

Direitos da Criança das Nações Unidas (1989) e da Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado das Nações Unidas, de 1951. Além da Resolução do Conselho Europeu, de 26 de junho de 1997, relativa aos menores não acompanhados nacionais de países terceiros (97/C 221/03), da Diretiva 2003/9/CE do Conselho, de 27 de Janeiro de 2003, que estabelece normas mínimas em matéria de acolhimento dos requerentes de asilo nos Estados-Membros, o Plano de Ação do Conselho da Europa sobre Crianças Migrantes na Europa (2017-2019) propõe apoio concreto aos Estados-Membros em todas as fases do processo de migração. Nos Estados Unidos da América, a legislação relacionada com o tratamento e procedimentos administrativos dos MENA são guiadas por dois estatutos (Ato de Reautorização de Proteção às Vítimas de Tráfico de 2008, P.L. 110 – 457 e o Ato de Segurança Interna de 2012, P.L. 107-296) e um acordo legal (*Acordo Flores*, de 1997). O *Acordo Flores* estabeleceu limites de tempo e as condições sob as quais as crianças podem ser detidas no âmbito de processo de imigração. Em setembro de 2018, foi implementada a política de “tolerância zero” visando o controlo de travessia ilegal da fronteira que efetivamente separou milhares de crianças de seus pais e as reclassificou como “menores não acompanhados”. Foi também proposta regulamentação que visou rescindir as salvaguardas legais estabelecidas no *Acordo Flores*.

Em 2019, o estudo global da ONU sobre Crianças Privadas de Liberdade (A/74/136, parágrafos 56, 91, 123) reconheceu que a detenção de crianças por motivos de migração não pode ser considerada como uma medida de último recurso e nunca serve o superior interesse da criança. O estudo recomenda que aos MENA devem ser providos cuidados alternativos em acomodações e equipamentos adequados, segundo as diretrizes da ONU para Cuidados Alternativos para Crianças (A/RES/64/142). Além disso, os Estados devem fornecer às crianças refugiadas acesso aos procedimentos de asilo, outra proteção apropriada, assistência humanitária, incluindo a possibilidade de reunificação familiar, acesso a educação e cuidados de saúde.

Os recentes desenvolvimentos (2020) nos Estados-Membros da UE em relação aos MENA indicam progressos na adoção de políticas nacionais nas quais é defendido o interesse superior da criança. Estas variam entre a adoção de legislações progressivas (Grécia, Espanha, Chipre), a relocação de menores da Grécia para outros Estados-Membros (Luxemburgo, Finlândia, Alemanha), a atribuição de autorizações de residência (569 nos Países Baixos) ou a construção de equipamentos específicos para o seu acolhimento (Portugal). Nos EUA, existem aproximadamente 5.000 MENA sob custódia do Gabinete de Realocação de Refugiados (GRR) que imediatamente coloca

uma criança num ambiente menos restritivo atendendo ao seu superior interesse e atendendo ao perigo existente para si, para a comunidade bem como do seu potencial risco de fuga. Há ainda a informação de que o Governo dos EUA fornecerá assistência financeira de 2.9 milhões de dólares à Grécia para melhorar as condições de vida destas crianças, apoiando diretamente as ilhas gregas [onde se localizam os centros de refugiados] no combate contra a pandemia de COVID-19.

Há progresso e um crescente reconhecimento da promoção de mecanismos de proteção para MENA. Todavia, muito há, ainda, por fazer. Vários artigos relatam a separação de crianças, mantidas em detenção ou “estando sozinhas” até que completem os 18 anos de idade. A atual pandemia do COVID-19, reforçou as vulnerabilidades destes grupos de crianças. A readaptação e reintegração destas crianças deve constituir uma prioridade quando se promove o debate sobre políticas para grupos vulneráveis, de modo a que o objetivo da Agenda de Desenvolvimento 2030 das Nações Unidas de “transformar o mundo” na realidade “não deixe ninguém para trás”.

(Tradução de Luana Dias Gonzaga)

Unaccompanied Minors

The United Nations (UN) Committee on the Rights of the Child (CRC) defines unaccompanied minors (UAM) as children who have been separated from both parents and other relatives and are not being cared for by an adult to whom they were attributed by law. Frequently, the terms unaccompanied and separated children are used inter-changeably (Committee on the Rights of the Child, General Comment No.6 (2005), p. 7- 8). According to The UN High Commissioner for Refugees (UNHCR) recent trends (2018), there were around 138,600 UAMs. Almost 27,600 UAMs applied for asylum in at least 60 countries. The Eurostat data affirms that almost 14,000 UAMs sought asylum in the European Union in 2019, most coming from Afghanistan, Syria, Pakistan, Somalia, Guinea and Iraq. In the United States of America (USA), 76,020 UAMs were apprehended at or near the USA-Mexico border in 2019. Most of them were from Mexico, Guatemala, Honduras, and El Salvador. According to UNHRC, the reasons for children travelling on their own include poverty; natural catastrophes; escaping violence; abuse; long-standing war or conflicts; discrimination; persecution; expectation of a better life; joining family members; victims of trafficking destined for sexual exploitation and/or forced labour or services.

There are various socio-legal guidelines that uphold the rights and protection mechanisms for UAMs. The most prominent are the UNHCR Guideline on Unaccompanied Children Seeking Asylum (February 1997) and General Comment on Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside their Country of Origin (CRC/GC/2005/6). These guidelines promote awareness of special needs of UAMs and highlight the importance of a comprehensive approach; they also stimulate discussions on the needs of UAMs including access to the asylum procedure, legal safeguards and rights in asylum, as well as family reunification, return and other forms of durable solutions.

Laws in the European Union (EU) regarding UAMs are reflected in the EU *acquis*. The EU has incorporated aspects of CRC, 1989 and the UN Refugees Convention, 1951 in its policies and legislation. Further, the European Council Resolution (97/C 221/03) of 1997, the Council Directive 2003/9/EC, and the Council of Europe Action Plan on Migrant Children in Europe (2017-2019) propose concrete support to Member States at all stages of the migration process. In the United States (US) laws related to treatment and administrative processing of UAMs is guided by two statutes [Trafficking Victims Protection Reauthorization Act of 2008 (P.L. 110-457), the Homeland Security Act of 2002 (P.L. 107-296)] and a legal settlement (Flores Settlement Agreement of 1997). The Flores Settlement Agreement set limits on the length of time and conditions under which children can be incarcerated in immigration detention. In September 2018, a “zero tolerance” policy was implemented targeting illegal border crossing that effectively separated thousands of children from their parents and reclassified them as “Unaccompanied Children”. It also proposed regulations that seek to terminate the Flores Settlement Agreement’s legal safeguards.

In 2019, the UN Global Study on Children Deprived of Liberty (A/74/136, para 56, 91, 123) recognized that migration-related detention of children cannot be considered as a measure of last resort and is never in the best interest of the child. The study recommends that UAMs should be provided with alternative care and accommodation, in line with the UN Guidelines for the Alternative Care of Children (A/RES/64/142). Further, States should provide refugee children with access to asylum procedures; other appropriate protection; humanitarian assistance, including family reunification, education and health care.

The recent developments (2020) in the EU Member States in case of UAMs indicate progress towards adopting policies which uphold the best interest

of the child. These range from adopting progressive legislations (Greece, Spain, Cypress), to relocating minors from Greece to other Member States (Luxembourg, Finland, Germany), to 569 UAMs receiving resident permits (Netherlands), or building residential care for children, including UAMs (Portugal). In the US, there are approximately 5,000 UAMs in the custody of the Office of Refugee Resettlement (ORR) which promptly places an UAM in the least restrictive setting that is in the best interest of the child, taking into consideration danger to self, danger to the community, and risk of flight. There are also news reports that the US government will provide 2,9 million USD in financial assistance to Greece to improve the living conditions of UAMs and support the islands against the COVID-19 pandemic.

There is progress and growing recognition in terms of enhancing protective mechanisms for UAMs, yet much remains to be achieved. Several articles report separation of children, being held in detention, or “being on their own” once they attain 18 years of age. The current COVID-19 pandemic has reinforced the existing vulnerabilities of this group. Rehabilitation and re-integration of these children should be a priority when discussing policies on vulnerable groups, so that the 2030 Development Agenda to “transform the world” actually “leaves no one behind”.

Referências / References

UNHCR. *Global Trends, Forced Displacement in 2018*. Disponível em: <https://www.unhcr.org/globaltrends2018/>

EUROSTAT, News release (71/2020). *Asylum applicants considered to be unaccompanied minors*, 28 April 2020. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/10774034/3-28042020-AP-EN.pdf/03c694ba-9a9b-1a50-c9f4-29db665221a8>

U.S. Customs and Border Protection, *Stats and Summaries (2019)*. Disponível em: <https://www.cbp.gov/newsroom/media-resources/stats>

European Commission: *European Migration Network Bulletin* May 2020. Disponível em: https://www.emn.at/wp-content/uploads/2020/05/emn-bulletin_30th-edition.pdf

Metodologias Visuais na Investigação com Crianças / Visual Methodologies in Research with Children

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.43>

Jasmien Bougrine and Marijke Van Buggenhout

*Voicing Youth at Social Risk and Crime & Society at the Vrije Universiteit Brussels,
Belgium*

Metodologias Visuais Na Investigação Com Crianças

Métodos visuais, pesquisa visual ou *metodologias baseadas em imagens* abrangem o uso de materiais visuais no processo de investigação. Os métodos visuais têm sido comumente usados em vários estudos com a intenção de permitir que crianças e jovens comuniquem de maneiras que estão intimamente ligadas aos seus modos de vida e expressão (Stirling & Yamanda-Rice, 2015). Recursos visuais – como imagens, vídeo, arte criativa e meios audiovisuais/baseados na web – podem fazer parte de diferentes estágios do processo de investigação e são usados para criar um caminho visual em direção à obtenção de dados ricos e para incluir participantes de forma mais ativa na pesquisa (Margolis & Pauwels, 2011). Os métodos visuais podem ser integrados na recolha de dados e utilizados com outros métodos qualitativos, por exemplo, como técnicas visuais e material de elicitación na investigação narrativa ou na pesquisa etnográfica. Podem também ser usados ao estabelecer o desenho da investigação em colaboração com os participantes e funcionam como uma ferramenta no processo de interpretação dos dados. Além disso, os recursos visuais têm sido usados na produção de pesquisas e podem também ser usados para fins de divulgação em exposições, ensaios visuais, documentários e filmes.

O surgimento dos recursos visuais nos estudos da infância conheceu duas importantes evoluções ocorridas desde o início do século XX. Primeiro, aumentou uma maior consciência nos campos da sociologia, antropologia social e geografia para o facto de os recursos visuais não serem mais subjetivos ou objetivos do que o texto escrito (Pink, 2013). Segundo, o final do século XX e o início do século XXI trouxeram um interesse crescente nas experiências, representações e entendimentos das crianças, levando a mais *investigações-com*, em vez de *investigações-sobre* as crianças. Essa transição nos estudos da infância encapsulou um movimento no sentido de considerar as crianças como parceiros ativos, capazes e competentes na pesquisa. Fortalecido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), o direito à participação inspirou muitas abordagens dirigidas e centradas na criança, nas quais os investigadores repensam e refinam as suas práticas investigativas com crianças e jovens. Com a CDC cresceu a consciência de que os direitos das crianças também se aplicam aos processos de investigação, declarando explicitamente que as crianças devem ser estimu-

ladas a escolher um método que permita a sua participação ativa no processo: “isso deve incluir liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (CDC, Art.º 13, 1). Consequentemente, os métodos visuais ganharam um lugar de destaque nos estudos da infância em todas as disciplinas, o que se reflete em várias edições especiais dedicadas aos métodos visuais e criativos e na existência de revistas especializadas e manuais sobre a temática. Métodos criativos e visuais geram oportunidades para tornar as experiências vividas “tangíveis” e “visíveis”, transformando assim o material “desconhecido” e “não falado” em “sensorial” que pode ser usado em diferentes estágios do processo de investigação e representação, o que é especialmente interessante para investigação com crianças. As metodologias visuais podem, portanto, ser utilizadas como ferramentas para criar percepções de experiências mais profundas, emoções, conhecimentos subjetivos e questões da vida quotidiana de crianças e jovens.

Abordagens visuais na investigação, discussões teóricas e questões epistemológicas foram avaliadas e reavaliadas ao longo do tempo, bem como as formas e “maneiras” de aplicar métodos visuais na investigação. O meio mais comumente discutido naquelas abordagens tem sido a fotografia e o uso, criação e implementação de imagens. Particularmente comum em estudos de infância e pesquisa de desenvolvimento comunitário tem sido o uso de photovoice e métodos de foto-elicitação (em que as crianças recebem materiais visuais ou produzem suas próprias imagens e, posteriormente, são solicitadas a narrá-las). As fotografias em particular têm desempenhado um papel significativo na comunicação e no relato das experiências das crianças e do que consideram importante nas suas vidas. Além do material fotográfico, muitos outros exemplos de métodos visuais e criativos podem ser encontrados nos estudos da (primeira) infância. Desenhos, técnicas de classificação de imagens, autorretratos criativos, graffiti, colagem, filme e videografia, media e imagens em comunicações digitais e baseadas na web têm sido relatadas para criar espaços e novas dimensões e envolver as crianças na investigação.

Os recursos visuais podem ser incorporados em metodologias e abordagens já existentes, proporcionando assim, por exemplo, uma nova dimensão (visual) para projetos de pesquisa narrativa (cf. *etnografia visual, narrativas visuais, narrativa visual e photovoice*), pois são conhecidos por terem um efeito estimulante na construção de diálogos. Tem sido, ainda, defendido que

a prática de investigação visual pode criar metodologias e pode promover novas maneiras de gerar, ter acesso e representar novos tipos de conhecimento (Pink, 2013).

Os recursos visuais são frequentemente incorporados em projetos de pesquisa participativa e podem servir como ferramentas para definir ou orientar agendas investigativas, cocriar conhecimento, interpretar e analisar dados. Essas pesquisas podem diminuir o desequilíbrio de poder entre o investigador e os participantes, e permitem que as crianças criem um sentido de propriedade e orientem a agenda investigativa. O uso de métodos visuais fornece maneiras alternativas de ajudar as crianças a elucidar as suas experiências e oferece um terreno fértil para mais agência e escolha nesse processo. Além disso, envolver as crianças com recursos visuais no processo de investigação, não só lhes fornece um meio alternativo de expressão, mas também pode oferecer diversão e emoção.

Embora os métodos visuais nos estudos da infância (e em outros campos) se tenham tornado mais sofisticados ao longo dos anos, não há consenso epistemológico sobre a abordagem científica, o valor e o lugar das dimensões visuais na investigação ou o papel visual documental, afetivo e analítico que pode ou deve ter no decurso da investigação. A investigação visual tem sido predominantemente considerada um complemento aos dados textuais (Fleer & Ridgway, 2014), no entanto, foi afirmado que, “as imagens devem ser consideradas como um elemento igualmente significativo” e “em alguns projetos, o visual pode-se tornar mais importante do que as palavras faladas ou escritas, em outras, não” (Pink, 2013, p. 10). Portanto, uma abordagem criticamente reflexiva sobre os ambientes em que o conhecimento é produzido e o papel do visual neles, bem como uma reflexão sobre a relação entre teoria e métodos visuais é importante em qualquer projeto de investigação. Outra consideração importante pode ser formulada pelo lado social da investigação. Apesar das muitas vantagens de conduzir pesquisas visuais com crianças, nem sempre é fácil, nem recomendado. As metodologias visuais podem não ser interessantes para todos os participantes, algumas crianças podem, também, sentir-se incompetentes ou tímidas para criar ou compartilhar os seus recursos visuais. A investigação visual bem-sucedida depende muito da relação investigador-participante.

Os métodos visuais permitem que as crianças participem ativamente da investigação, como especialistas das suas próprias vidas. Pelo facto de serem métodos respeitadores das formas de comunicação das crianças, os recursos visuais podem ser mais acessíveis e compreensíveis para as crianças, e

desta forma proporciona novas oportunidades em desenvolver investigações com elas.

Visual Methodologies in Research with Children

Visual methods, visual research or image-based methodologies encompass the use of visual materials in the research process. Visual methods have been commonly used in numerous studies to enable children and young people to express themselves in ways that are closely linked to their ways of life and means of expression (Stirling & Yamanda-Rice, 2015). Audiovisual such as pictures, video, creative art and web-based/audio – visual media – can be part of different stages of the research process and are used to create a visual path towards rich data and to include participants more actively in the scientific endeavour (Margolis & Pauwels, 2011). Visual methods can be embedded in data-collection and used along with other methods, such as visual techniques and elicitation material in qualitative inquiry (e.g. narrative, ethnographic or activist research). They can also be used when determining the research design in collaboration with participants and serve as a tool in the interpretation process of data. Further, visuals have been used in research output and they can even serve dissemination purposes in exhibitions, visual essays, documentaries and films.

The emergence of visuals in childhood studies has undergone two important evolutions since the early 20th century. Firstly, greater awareness grew in the fields of sociology, social anthropology and geography because visuals are no more subjective or objective than written text (Pink, 2013). Secondly, the end of the 20th and the beginning of the 21st century brought an increasing interest in children's experiences, representation and comprehension abilities leading to more research *with* instead of *about* children. This transition in childhood studies encapsulated a movement towards considering children as active, capable and competent partners in research. Strengthened by the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), the right to participation inspired many child-led and child-centred approaches in which researchers rethink and refine their research practices with children and young people. The awareness that children's rights are applicable to research processes as well, grew with the UNCRC explicitly stating that children should be encouraged to choose a method that allows for their active participation in the process: "this shall include the freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other

media of the child's choice" (UNCRC, Art. 13, 1). Consequently, visual methods have gained a prominent place in childhood studies across disciplines. This is reflected in several special issues dedicated to visual and creative methods and the existence of specialized journals and handbooks on the matter. Creative and visual methods generate opportunities to render lived experiences "tangible" and "visible", thereby transforming the "unknown" and "unsspoken" to "sensory" material that can be used in different stages of the research process and representation. This is especially interesting for research with children. Visual methodologies can thus be used as tools to create insights into deeper experiences, emotions, subjective knowledge and issues which are part of the everyday life of children and young people.

Visual research approaches, theoretical discussions and epistemological questions as well as the forms and ways of applying visual methods in research, have been assessed over time. The most commonly discussed medium in visual research approaches has been photography and the use, creation and implementation of images. Particularly common in childhood studies and community development research has been the use of photo-voice and photo-elicitation methods (in which children are given visual materials, or produce their images and are later asked to comment on and narrate about them). Photographs, in particular, have played a significant role in communicating and reporting children's experiences, and showing what children consider to be important in their lives. Besides photographic material in research, many other examples of visual and creative methods can be found in (early) childhood studies. Drawings, picture sorting techniques, creative self-portraits, graffiti, collage, film and videography, media and visuals in digital and web-based communications, have all been seen to create new dimensions to engage children in research.

Visuals can be incorporated in already existing methodologies and approaches, so providing, for example, a new (visual) dimension to narrative research designs (cf. *Visual ethnography, visual narratives, visual storytelling* and *photovoice*) as they are known to have a stimulating effect on the construction of dialogue. Yet, it has been argued that visual research practice can create methodologies and open new ways to generate, access and represent new types of knowledge (Pink, 2013).

Visuals are often embedded in participatory research designs and can serve as tools to set or guide research agendas, co-create knowledge, interpret and analyse research data. Such research approaches can reduce the power imbalance between researcher and participants and enable children to

create a sense of ownership and give them the power to direct the research agenda. The use of visual methods provides other ways to assist children to clarify and relate their experiences and offers the possibility for more agency and choice in this process. Furthermore, engaging children with visuals in the research process does not only provide children with another means of expression, but it can also offer a level of fun and excitement.

Even though visual methods in childhood studies (and elsewhere) have become more sophisticated over the years, there is no epistemological consensus on the scientific approach, value and place of visual dimensions in research, or the documentary, affective and analytical role that visuals can or should have in the course of scientific investigation. Visual research has predominantly been considered an addition to textual data (Fleer & Ridgway, 2014); nevertheless, it has been stated that “images should be regarded as an equally meaningful element” and “in some projects, the visual may become more important than the spoken or written words, in others, it will not” (Pink, 2013, p. 10). A critically reflexive approach to knowledge production and the role of the visual therein, as well as a reflection on the relationship between theory and visual methods is beneficial to every research project. Another important consideration can be noted about the social side of research. Despite the many advantages of conducting visual research with children, it is not always easy, or recommended. Visual methodologies might not be interesting to all participants, while some children might also feel incompetent or timid in creating or sharing their visuals. Successful visual research is largely dependent on the researcher-participant relationship.

Visual methods enable children to participate in research more actively, as experts on their own lives. Because of the child-friendly approach, visuals can be more accessible and meaningful for children, enabling new opportunities in conducting research.

Referências / References

Fleer, M. & Ridgway, A. (2014). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: Transforming visibility*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2>

Margolis, E. & Pauwels, L. (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. <https://doi.org/10.4135/9781412986502>

Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications.

Stirling, E. & Yamanda-Rice, D. (2015). *Visual Methods with Children and Young People. Academics and Visual Industries in Dialogue*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Movimentos Sociais de Crianças / Children's Social Movements

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.44>

Marta Martínez Muñoz

Socióloga, y Evaluadora. Consultora, docente y investigadora en España y en América Latina

Movimentos Sociais de Crianças

Os movimentos sociais são associações mais ou menos estruturadas de pessoas que estão unidas por interesses comuns e que desejam a mudança social por meio de diferentes mecanismos de articulação e protesto social. Organizam-se em torno de objetivos comuns e tentam influenciar outros indivíduos, grupos sociais e a política em geral. Até ao início do século XXI, a pesquisa científica raramente se focava em identificar se as crianças - entendidas no sentido da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança como pessoas menores de 18 anos - podiam ser agentes dos movimentos sociais e sobre questões relativas à forma como atuavam e como deviam ser percebidas. Os Estudos da Infância foram abrindo, gradualmente, uma perspectiva que entende as crianças como (potenciais) atores dos movimentos sociais, considerando abordagens que as consideram como construtoras da realidade social. Em consonância com outros movimentos de grupos sociais excluídos, afirmam ser sujeitos com base na dignidade e no respeito pela vida humana. Existem várias expressões no que diz respeito aos movimentos sociais, desde as supra regionais e mesmo organizadas internacionalmente, até as iniciativas informais e restritas localmente.

Quando olhamos para os movimentos de crianças, nem sempre se faz uma distinção entre aqueles que atuam em prol dos direitos da criança e os movimentos liderados por elas. Na história, as crianças quase nunca foram consideradas como capazes de atuar; a sua participação em movimentos sociais incorpora pessoas de todas as idades e principalmente movimentos que dependem da população infantil. Entre estes últimos, muitas vezes é feita uma distinção entre grupos informais, em vez de grupos espontâneos, e movimentos organizados nos quais as crianças são atores determinantes e atuam como defensores dos direitos humanos das crianças em particular, e dos direitos humanos em geral. Os movimentos sociais de crianças costumam ser fruto de projetos pedagógicos e sociais voltados para a defesa e promoção de seus direitos. Em geral, a participação de crianças nesses movimentos continua a ser um campo das ciências sociais pouco estudado. Isso deve-se ao facto de a infância ser vista como um espaço protegido e universalizado, negando assim as suas múltiplas localizações sociais. Os poucos estudos existentes sobre a criança como participante de movimentos

sociais mostram, entretanto, que a realidade infantil esbarra nessa imagem hegemónica da infância.

Os movimentos sociais organizados e liderados por crianças surgem por diversos motivos e assumem diferentes formas e contextos. Isso requer levar em conta um conceito fluido de movimentos sociais que inclui grupos informais, principalmente locais, bem como associações organizadas mais sólidas, muitas vezes atuantes ao nível nacional ou mesmo internacional e defendendo diferentes temas, como os movimentos de crianças trabalhadoras, movimentos dentro e contra a escola, grupos de autoajuda de crianças deslocadas e excluídas e, de maneira mais geral, as chamadas culturas ou comunidades infantis que às vezes surgem no contexto das novas formas de comunicação mediatizadas e, mais recentemente, os movimentos de defesa do meio ambiente.

Os movimentos sociais de crianças geralmente precisam do acompanhamento de pessoas adultas e organizações por diversos motivos. A renovação geracional dos seus líderes a cada quatro a cinco anos, e os representantes emergentes precisam ser motivados e treinados. Além disso, por serem “menores” no sentido jurídico, os participantes dos movimentos precisam que os adultos assinem acordos contratuais com governos, organizações não-governamentais ou organizações internacionais ou sejam formalmente registados a nível nacional. Por outro lado, geralmente há uma falta de reconhecimento social que deve ser fortalecido e compensado por adultos aliados e não adultos.

Como exemplos com mais história de vida, encontramos na América Latina os movimentos de NNATs (meninos, meninas e adolescentes trabalhadores) presentes em vários países (no Peru existe o MANTHOC [1976] há mais de 40 anos) articulados no movimento hemisférico MOLACNATS e, até ao momento, eles são uma das manifestações mais evidentes de agência e do papel da infância; na África, existe o Movimento Africano de Crianças e Jovens Trabalhadores (MAEJT) e na Ásia eles estão frequentemente associados às atividades de apoio de organizações não-governamentais (ONG) nacionais e internacionais, especialmente com seus programas com crianças que vivem e/ou trabalham nas ruas de grandes cidades, especialmente com a organização *Concerned for Working Children*, localizada na Índia, e a ONG *Knowing Children*, com sede na Tailândia.

Outras experiências podem ser encontradas em movimentos estudantis que procuram desafiar o modelo educacional das escolas para torná-las

mais atraentes e, em última instância, mais aplicáveis às suas vidas. Nesse sentido, a “mudança escolar liderada por alunos” é um movimento crescente em diferentes estados dos Estados Unidos. Existem também outros jovens que falam a favor de uma abordagem mais radical de “desescolarização” e “libertação” do controlo adulto. Em alguns países, como Chile ou Peru, as crianças formam movimentos por mudanças nas políticas públicas de educação e exigindo acesso gratuito a escolas de melhor qualidade, incluindo escolas administradas pelas próprias crianças e respeitando a sua experiência de vida e suas necessidades diárias.

Children’s Social Movements

Social movements are more or less structured associations of people who are linked by common interests and who want to achieve social change through different means of expression and social protest. They organize around common goals, try to influence other individuals, social groups, and politics in general. Until the beginning of the 21st century, scientific research has very rarely focused on identifying whether children - understood in the sense of the United Nations Convention on the Rights of the Child as persons under 18 years of age - can be agents of the social movements and involved in issues relating to how they act and how they should be perceived. Childhood studies have gradually opened up a perspective that understands children as (potential) actors in social movements, applying approaches that perceive them as co-constructors of social reality. In accordance with other movements of excluded social groups, they claim to be subjects on the basis of dignity and respect for human life. There are different manifestations, from the supra-regional and even the internationally organized, to informal and restricted initiatives at the local level.

When we observe children’s social movements, a distinction is not always made between those acting in favour of children’s rights and movements led by children themselves. In history, children have almost never been considered capable of acting; their participation in social movements incorporates people of all ages and especially movements that rely on the child population. Among the latter, a distinction is often made between informal, rather spontaneous groups, and organized movements. In the latter children are determining actors and act as defenders of the human rights of children in particular, and of human rights as a whole. The children’s social movements are usually the result of pedagogical and social projects oriented to the defence and promotion of their rights. In general, the

participation of children in these movements remains a field of social science that is still under-researched. This has to do with the fact that childhood is seen as a protected and universalized space, thus denying its multiple social locations. The few existing studies on children as participants in social movements show, however, that the reality of children collides with this hegemonic image of childhood.

Social movements organized and led by children arise for various reasons and in different forms and contexts. This requires taking into account a fluid concept of social movements that includes informal groups, mostly local, as well as more solid organized associations, often active at the national or even international level and defending different themes. These include matters such as movements of working children, movements in and against school, self-help groups of displaced and excluded children and, more generally, the so-called child cultures or communities that sometimes emerge in the context of the new media. More recently, the movements for the defence of the environment have taken place.

The children's social movements often need the accompaniment of adult people and organizations for different reasons. The generational renewal of its leaders takes place every four to five years, and emerging representatives need to be motivated and trained. Furthermore, because they are "minors" in the legal sense, the participants of the movements need adults to sign contractual agreements with governments, non-governmental organizations or international organizations or to be formally listed in national registries. On the other hand, there is usually a lack of social recognition that must be strengthened and compensated by adult allies and non-adultists.

Considering more historical examples in Latin America, we find the movements of NNATs (working boys, girls and adolescents) in several countries (In Peru there is MANTHOC [1976], effective for more than 40 years) and in the hemispheric movement MOLACNATS. To date, they are some of the most evident manifestations of agency and the role of childhood. In Africa, there is the African Movement of Children and Young Workers (MAEJT) and in Asia they are often closely associated with the support activities of national and international non-governmental organizations (NGOs). The special focus of their programmes is on the children living and/or working on the streets of big cities, especially with the Concerned for Working Children organization, located in India, and the NGO Knowing Children, based in Thailand.

Other examples are found in student movements that seek to challenge the educational model of schools to make them more attractive, and ultimately more applicable to their lives. In this sense, “student-led school change” is a growing movement in different states of the United States of America. There are also other young people who speak out in favour of a more radical approach to “unschooling” and “liberation” from adult control. In some countries, such as Chile or Peru, children are forming movements for change in public education policies and demanding free access to better quality schools, including schools run by the children themselves, respecting their life experience and daily needs.

Referências / References

Cussiánovich, A. & Méndez, D. (2008). *Movimientos Sociales de NATs en América Latina: Análisis Histórico y Balance Político en los Últimos Treinta Años*. Lima: Ifejant.

Liebel, M. (2006). Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología. *Política y Sociedad*, 43(1), 105-123.

Martínez Muñoz, M. & Cabrerizo Sanz, L. (2015). *Guía para la Evaluación. Herramienta Prota-Estela*. Lima: Ed. Save the Children International & Enclave de Evaluación.

Ungar, M. (2005). *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience across Cultures and Contexts*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Multiculturalismo / Multiculturalism

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.45>

Ilknur Oner

*Department of Sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Firat
University, Elazığ/Turkey*

Multiculturalismo

O multiculturalismo é um conceito, uma ideia, uma abordagem que é bastante dinâmica e está associada a diferentes conceitos e relações em contextos diversificados. Num dado tempo e lugar, o seu alcance revela características diferentes de acordo com o seu entendimento, significado e objetivo nas condições históricas, políticas, sociais, económicas e culturais emergentes. Assim, multiculturalismo é um termo complexo que tem sinónimos ou terminologia aproximada em campos de estudo relacionados. Nomeadamente: diversidade, pluralismo, etnia, raça, imigração, religião, opressão, minoria, domínio, pressão, autoridade, desigualdade, igualdade, idade, poder, valores, normas, estatuto, identidade, cidadania, colonização, entendimento/esclarecimento, etnocentrismo, classe, discriminação, vulnerabilidade, risco, subordinação, desvantagem, inclusão, exclusão, envolvimento, participação, *empowerment*, assimilação, neutralização, padrão, variedade, consciencialização, sensibilizado, dessensibilizado, consciência, ignorância, reconhecimento, herança, legitimação, superioridade, tradições, diálogo, redistribuição de recursos, ética, política, interculturalidade, coesão, conflito, direitos, justiça, etc.

Treppe, Fu e Stremmel indicaram que as consequências de conflitos, guerras ou problemas ambientais extremos, onde quer que seja no mundo, nos estão a afetar, enquanto membros de culturas múltiplas. A raça, a etnia, o género, a idade, a religião, o estatuto laboral, socioeconómico e o contexto familiar definem estas culturas. As diferentes crenças, perceções e comportamentos (culturalmente prescritos ou expectáveis) estão a influenciar a nossa participação na sociedade. São necessárias estratégias que permitam aos seus membros chegarem a um entendimento, independentemente dos seus contextos étnicos, nacionais ou religiosos. Gostemos ou não; não importa. O desenvolvimento de uma consciência de acontecimentos interdependentes, de relações e uma abordagem multicultural são, portanto, essenciais (1993, pp. 3- 4; 38- 39).

As raízes do multiculturalismo assentam profundamente na História. Em estudos anteriores focaram-se na identidade e a sua ligação com a construção das nações, cultura dominante e subordinação dos outros, *melting pot* de assimilação, opressão, colonização, integração cultural, relações de

poder, as políticas eram pontos essenciais para a emergência de abordagens multiculturais. Um exemplo da diversidade cultural mencionada é a escolarização das crianças nativas iroquesas pelos colonos brancos dominadores e a oposição a isso, em 1744, nos Estados Unidos. Os anos 1960 e 1970 têm crescentes alterações através de uma mudança para legislação multicultural (Canadá, Austrália e outros). No final dos anos 1980 tornaram-se mais sistemáticos os exemplos de pesquisa multicultural (um estudo em Gelsenkirchen, na Alemanha com crianças e mães turcas sobre as necessidades de grupos imigrantes, de grupos minoritários, em 1985) (Treppteke, Fu & Stremmel, 1993, pp. 1-2).

Os exemplos atuais são sobre experiências de países, grupos, a entrada do multiculturalismo na legislação nacional e transnacional (internacional), as aplicações e os seus resultados, mudanças e renovação, as atividades que afetam as abordagens multiculturais, a sua aceitação e as avaliações delas (o ataque às Torres Gêmeas, a 11 de setembro de 2001; o ataque bombista de Londres, em 2005; o ataque de Christchurch na Nova Zelândia, a 15 de março de 2019; a visualização do corpo do sírio Aylan Kurdi na praia de Bodrum, em setembro de 2015, na Turquia; A Tolerância Zero na fronteira México-EUA e a separação das crianças dos pais e a colocação das crianças em acolhimento ou em alojamento temporário, em maio de 2018).

O termo era usado em si mesmo com conotações diferentes, mas os exemplos mais antigos estão sob a égide dos Estudos Indígenas, nos EUA. Richter resume as raízes do termo multiculturalismo na experiência canadiana em 1964 com os termos *Sociedade Multicultural*, do sociólogo Charles Hobart (Estudos Eslovacos) e *Nação Multicultural* de Paul Yuzyk. Yuzyk, refere Hobart e combina as suas ideias e as de Hobart e recusa chamar-lhe biculturalismo canadiano e chama *multiculturalismo* ao Programa político do Novo Canadá (2011, pp. 35-37).

A literatura contemporânea sobre o multiculturalismo exemplifica os seguintes públicos-alvo: minorias de imigrantes, pessoas à procura de asilo, trabalhadores migrantes, minorias nacionais, nativos, grupos etnoculturais, representantes, adultos, famílias, mulheres e, mais recentemente, crianças (habitualmente educação e traumas), etc. Várias correntes convencionais de abordagens multiculturalistas são multiculturalistas liberais, críticos multiculturais de inspiração marxista, abordagens feministas ao multiculturalismo, multiculturalismo crítico, Escola Bristol, etc.

Contudo, a Convenção sobre os Direitos das Crianças foi o ponto de viragem da inclusão das crianças em assuntos relacionados com o que se está a discutir e o desenvolvimento de instituições, organizações e grupos de estudo associadas à temática.

Os trabalhos apresentados no âmbito da Associação Internacional de Sociologia (ISA), no *Research Committee 53* (RC53) revelam que os tópicos das crianças, infância e infâncias se têm, gradualmente, tornado no assunto central desde a periferia, desde a sua representação pelos adultos, pais, familiares, Estados, de recetores passivos até à ideia atual de seres humanos ativos. As representações acerca das crianças têm tido lugar desde meados dos anos 1980 e houve um aumento significativo nos anos 1990. Jens Qvortrup revela que a descoberta da infância aconteceu nos anos 1980 por Hengst (1981), Jenks (1982), Corsaro (1985), Qvortrup (1985), Zelizer (1985) e Thorne (1987) como uma categoria sociológica.

Com o tempo, os estudos focaram-se na desigualdade, identidade, imigração, na mobilidade dentro de um determinado contexto e em estádios de vida específicas, diversidade, discriminação, multilinguismo, transnacionalidade, multiculturalidade. Estudos de caso apresentados individualmente foram agregados depois de conferências e congressos e atitudes colaborativas de membros da Sociologia da Infância começaram a ampliar-se.

Desde 2010 há uma tendência crescente para estudar e apresentar infâncias e experiências culturalmente diversas, indicando o perigo de uma abordagem sociológica dominante que exclui a importância das que são ignoradas, das vozes não ouvidas das crianças e das pessoas que as estudam.

O ano de 2010 e especialmente 2017, 2018 e 2019 são anos frutíferos em notas, artigos e livros publicados sobre elas. Estas novas publicações põem o foco, esmagadoramente, nas crianças através da diversidade, multiculturalidade, intersecções, desigualdade, globalização, colonização, tolerância zero nas fronteiras, conflitos de guerra no Líbano e na Síria, crianças refugiadas, justiça social, poder, violência, crianças de outros países perto de outros, discussão de problemas de longo curso, etc. (RC 53, 2019). Parece que, dada a atual e injusta desigualdade social, as condições económicas e políticas da nossa era, o multiculturalismo, as crianças e as infâncias vão ter a sua importância nas discussões em ligação com outros conceitos nos nossos estudos.

Multiculturalism

Multiculturalism is a concept, an idea, and an approach that is dynamic and linked to different concepts and relations in differing contexts. In a given time and location, its coverage reveals different facets according to the way it is understood, its meaning, and purpose in emerging historical, political, social, economic and cultural conditions. Therefore, multiculturalism is a complex term that has synonyms or accompanying terminology in related studies. Some of these are: diversity, pluralism, ethnicity, race, immigration, religion, oppression, minority, dominance, pressure, authority, inequality, equality, age, power, values, norms, status, identity, citizenship, colonization, enlightenment, ethnocentrism, class, discrimination, vulnerability, risk, subordination, disadvantage, inclusion, exclusion, involvement, participation, empowerment, assimilation, neutralization, standard, variety, consciousness, sensitized, desensitized, awareness, ignorance, recognition, inheritance, legitimation, superiority, traditions, dialogue, redistribution of resources, ethic, politic, interculturality, cohesion, conflict, rights, justice, etc.

Treppe, Fu, and Stremmel indicate that the consequences of conflicts, wars, or severe environmental problems, no matter where in the world, affect us as members of multiple cultures. Race, ethnicity, gender, age, religion, occupational status, socio-economic status and family backgrounds define these cultures. The diverse beliefs, perceptions and behaviors (culturally prescribed or expected) influence our participation in society and the different segments of the society. Strategies are needed to enable its members to come to an understanding with one other regardless of their ethnic, national or religious backgrounds; whether we like it or not, it does not matter. The development of a consciousness of the interdependence of events, relations and multiculturalist approach is therefore essential (1993, pp.3-4; 38-39).

The roots of multiculturalism lie deeply in History. Earlier studies were on identity and its link to the construction of nations, the dominance of culture and subordination of others. The melting pot of assimilation, oppression, colonization, the embeddedness of culture, power relations, and policies were essential points for the emergence of multicultural approaches. The earliest cultural diversity example mentioned is the schooling of native Iroquan children by domineering white settlers and opposition to it in 1744, US. The 1960s and 1970s have shown increasing changes through a shift to multicultural legislation (Canada, Australia and others). Towards the end of the 1980s, multicultural research examples became more systematized

(a study in Gelsenkirchen, Germany on Turkish children and Mothers Project on the needs of immigrant groups, minority groups in 1985) (Treppteke, Fu, Stremmel, 1993, pp. 1-2).

Current examples are related to the experiences of countries and groups; the entrance of multiculturalism into national and transnational legislation, its application and results, changes and renovations, activities affecting multiculturalism approaches, their acceptability and evaluation (11 September 2001 Twin Towers attack; 2005 London bombing; Christchurch attack, New Zealand, 15 March 2019; visual of the body of Syrian Aylan Kurdi on the seashore of Bodrum, Turkey, September 2015; Zero Tolerance in Mexican-US border and separation of children from parents and placement of some of them into foster care or temporary housing, May 2018).

The term had been in use by itself with different connotations, but the earliest examples are under the umbrella of Indian Studies in the US. Richter summarises the roots of the multiculturalism term in the Canadian experience in 1964 with (Sociologist) Charles Hobart's *multicultural society* and (Slavistic) Paul Yuzyk's *multicultural nation* terms. Yuzyk, with reference to Hobart, combines both his and Hobart's ideas and refuses to call it Canada's biculturalism, referring to a New Canadian political program as *multiculturalism* (2011, pp. 35-37).

Contemporary literature on multiculturalism exemplifies the following target groups: immigrant minorities, persons seeking asylum, migrant workers, national minorities, natives, ethno - cultural groups, representers, adults, families, women and more recently children (usually concerning education and traumas), etc. Several mainstream currents of multiculturalist approaches are liberal multiculturalists, Marxist-inspired multicultural critics, Feminist approaches to multiculturalism, Critical multiculturalism, Bristol School, etc.

However, the Convention on the Rights of the Children was the turning point for the inclusion of children in related issues and the establishment of associated institutions, organizations and study groups.

Work by International Sociologia Association – Research Commitee 53 Newsletters reveals that the topics of children, childhood and childhoods have gradually become central issues moving from the periphery, from the representation of children by adults, parents, relatives, states, as passive receivers to the actual active human beings. Representations of children have

been made since the middle of the 1980s and these have increased in the 1990s. Jens Qvortrup reveals that childhood was discovered as a sociological category in the 1980s by Hengst (1981), Jenks (1982), Corsaro (1985), Qvortrup (1985), Zelizer (1985) and Thorne (1987).

Over time, studies have focused on inequality, identity, immigration, mobile individuals within a specific context and stage of life, diversity, discrimination, multilingualism, transnationality, and multiculturalism. Individually presented case studies have become grouped and combined after conferences and congresses, and the collaborative attitudes of members of the Sociology of childhood have begun to increase.

Since the 2010s there has been a growing tendency to study and present diverse childhoods and culturally diverse experiences by indicating the danger of a dominant sociological approach which excludes the other sociological situations of the children, such as the importance of the ignored, unheard voices of the children and people studying them.

The years of 2010, and especially 2017, 2018 and 2019 were fruitful years with recently published notes, articles and books on children. These new publications focus overwhelmingly on children through diversity, multiculturalism, intersectionality, inequality, globalization, colonization, zero tolerance at borders, Yemeni and Syrian war conflicts, refugee children, social justice, power, violence, and children of other countries among other topics (RC 53, 2019). It seems that, in view of the current unjust, unequal social, political and economic conditions of our era, multiculturalism, children and childhoods will retain their importance in discussions connected to other concepts in our studies.

Referências / References

RC53- SOCIOLOGY OF CHILDHOOD NEWSLETTERS (2019). *International Sociological Association, RC-53 Sociology of Childhood Newsletters*. rc53isa.blogspot.com/p/newsletter.html. Retrieved 11. December 2019.

Richter, M. V. (2011). *Creating The National Mosaic: Multiculturalism In Canadian Children's Literature From 1950 To 1994*. Amsterdam. New York: Rodopi.

Treppe, C., Fu, V. & Stremmel, A. J. (1993). *Multiculturalism In Early Childhood Programs*. IL: Educational (ERIC) Resources Information Center/EECE.

Ofício de Aluno / Pupilhood

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.46>

Ana Cristina Palos

Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc., Portugal

Ofício de Aluno

A expressão “ofício de aluno” surge amplamente difundida na sociologia francesa, nos anos 90 do século XX (Sirota, 1993; Perrenoud, 1994), para designar a integração das crianças e dos jovens na cultura e no modelo de socialização proposto pela escola.

Este modelo de socialização escolar mantém ainda hoje, e apesar das inúmeras experiências de inovação pedagógica e das singularidades nacionais, um conjunto de invariantes estruturais que se consolidaram e difundiram a nível mundial com a construção da escola pública, no século XIX.

Entre essas invariantes estruturais que permitem caracterizar o ofício de aluno, destaca-se uma relação específica com o saber. Uma das características que tem sido mais evidenciada na caracterização do modelo escolar consiste no facto de este privilegiar os saberes abstratos e descontextualizados, subvalorizando as competências práticas e sobrevalorizando os conhecimentos teóricos, condição que justifica a desvalorização que a escola manifesta relativamente aos saberes, experiências e interesses específicos dos alunos que integra.

Também as formas de organização do trabalho pedagógico constituem um dos traços culturais da forma escolar. Aqui, os processos educativos parecem construídos mais em função de quem ensina e menos em função de quem aprende. Tal verifica-se a nível da construção do próprio currículo, concebido enquanto um plano de ensino construído e estruturado pelo professor e onde o trabalho curricular se desenvolve em função dos objetivos e conteúdos prescritos, independentemente da experiência pessoal dos alunos. A organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem também denuncia a normalização de práticas educativas, verificando-se que, independentemente do contexto escolar, se pratica uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, com tempos e horários de ação escolar rigidamente estruturados, sendo mobilizadas formas de avaliação direcionadas, basicamente, para a reprodução de conhecimentos memorizados.

A qualidade da relação pedagógica é outra das características que corporizam a imagem que culturalmente se impõe quando falamos de ensino.

A matriz organizacional da escola que temos vindo a referir reserva ao professor um papel essencialmente de transmissor de conhecimentos, consumidos mais ou menos passivamente pelos alunos. Trata-se de uma relação de poder assimétrica em que se pressupõe a autoridade do professor, o seu poder de controlo sobre a classe e a possibilidade de sancionar os comportamentos dos alunos em função de regras impessoais, definidas de forma exclusiva pelos adultos.

O modelo escolar caracteriza-se ainda por preconizar uma separação entre a atividade escolar e as outras práticas sociais. Na generalidade dos contextos de educação não formais – família e grupo de pares, por exemplo – a aprendizagem dos mais novos decorre com naturalidade e espontaneidade, sendo valorizados os saberes práticos e a aprendizagem pela experiência. De forma inversa, a escola promove, precocemente, uma separação com os outros contextos para os quais é suposto preparar os alunos, isolando-os, de forma literal e simbólica, das práticas sociais que aí ocorrem.

Mas, no contexto das sociedades atuais, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) coloniza o quotidiano das crianças e dos jovens e o seu impacto no processo de aprendizagem pode configurar uma verdadeira “reinvenção do ofício de aluno” (Sarmiento, 2011). Consideramos que, e contrariamente às expectativas iniciais, a introdução das novas tecnologias nas escolas ainda não alterou substancialmente a lógica escolar, dado que, na generalidade das escolas portuguesas, o que transparece é que, ao invés de transformarem o núcleo duro do modelo escolar, as TIC, frequentemente, acomodaram-se a essa lógica assumindo a forma de mais um conteúdo escolar.

Mas ainda que o “programa institucional” possa não ter sofrido modificações profundas em função da disseminação das TIC nos contextos escolares, e que a sua utilização não garanta a modificação da relação pedagógica, não podemos escamotear que a sua utilização generalizada tem como consequência imediata a ampliação dos recursos e das ferramentas que permitem aos alunos acederem ao conhecimento, condição que fragiliza o monopólio da escola enquanto universo, por excelência, de acesso ao saber e introduz uma nova dimensão no ofício de aluno, designada por Sarmiento (2011) de *e-ofício*, entendido como o “o desempenho, pelas crianças, das suas actividades de aprendizagem enquanto utilizadores activos das tecnologias de informação e comunicação” (p. 394).

Neste contexto, a relação pedagógica parece reconfigurar-se, na medida em que as crianças e os jovens são mais competentes do que os adultos na descodificação e no reconhecimento das potencialidades instrumentais das tecnologias. Esta questão, aliada à progressiva consagração dos direitos dos mais novos no contexto das sociedades democráticas, está a conduzir a profundas alterações nas representações sociais sobre a infância e a juventude que tendem a acentuar o reconhecimento da individualidade e da autonomia do aluno, a sua “alteridade cultural face aos adultos” (Sarmiento, 2011, p. 599).

Neste contexto, criam-se as condições para que se acentue o pensamento crítico sobre o modelo escolar e ganhem cada vez mais sentido as propostas pedagógicas que, desde o século XIX, reconhecem ao aluno um papel central e ativo nos processos de aprendizagem e proclamam uma ação pedagógica ajustada às suas necessidades e interesses.

Pupilhood

The expression “*Métier d’élève*” or pupilhood was widely used in French sociology, in the 1990s (Sirota, 1993; Perrenoud, 1994), to designate the integration of children and young people into the culture and socialization model proposed by school. This model still dominates today, and despite the countless experiences of pedagogical innovation and national singularities, a set of structural invariants that were consolidated and disseminated worldwide with the construction of the public school in the 19th century, prevails.

Among these structural invariants that allow the definition of pupilhood, a specific relationship with knowledge stands out. One of the characteristics that has been most evident in the defining of the school model is the fact that it favours abstract and decontextualized knowledge, underestimating practical skills and overestimating theoretical knowledge. This is a condition that explains the school’s devaluing of knowledge, experiences and the specific interests of the students.

The forms of organization of pedagogical work are also some of the cultural features of the school model. Here, the educational processes seem to be more based on those who teach and less on those who learn. This is verified in terms of the construction of the curriculum itself, conceived as a teaching plan built and structured by the teacher. Here the curricular work is developed according to the objectives and prescribed contents, regardless

of the students' personal experience. The organization of learning spaces and times also prevents the normalization of educational practices, verifying that, regardless of the school context, pedagogy is practised essentially in the classroom, with rigidly structured school timetables and schedules, while the evaluation approaches value the reproduction of memorized knowledge.

The quality of the pedagogical relationship is another characteristic that embodies the image that is culturally imposed when we think of teaching. The school's organizational model, to which we have been referring, regards the teacher essentially as a transmitter of knowledge that is consumed, more or less passively, by the students. It is an asymmetrical power relationship that presupposes the teacher's authority, his power of control over the class and the possibility of sanctioning students' behavior according to impersonal rules, defined exclusively by adults.

The school model is also characterized by advocating a separation between school activity and other social practices. In most non-formal educational contexts – family and peer group, for example – the learning of the young takes place naturally and spontaneously, practical knowledge and learning through experience being valued. On the contrary, the school promotes, from an early stage, a separation from the other contexts for which it is supposed to prepare students, isolating them, literally and symbolically, from the social practices that occur there.

However, in the context of contemporary societies, the use of information and communication technologies (ICT) colonizes the daily lives of children and young people and their impact on the learning process could constitute a true "reinvention of pupilhood" (Sarmiento, 2011). We consider that, contrary to initial expectations, the introduction of new technologies in schools has not yet substantially changed the school model in most Portuguese schools. What appears is that, instead of transforming the hard core of the school model, ICT has often been subsumed by this system so that it takes the form of yet another school subject. But even though the "institutional program" may not have undergone profound changes due to the spread of ICT in school contexts, and that its use does not guarantee the modification of the pedagogical relationship, we must acknowledge that its widespread use has the immediate consequence of expansion of resources and tools that allow students to access knowledge. This is a condition that weakens the school monopoly as a universe, par excellence, of access to knowledge and introduces a new dimension in student craft, designated by

Sarmiento (2011) the *e-craft*, understood as “children’s performance of their learning activities as active users of information and communication technologies” (p. 394).

In this context, the pedagogical relationship seems to be reconfigured, as children and young people are more competent than adults in decoding and recognizing the instrumental potential of technologies. This situation, coupled with the progressive acceptance of the rights of the youngest in the context of democratic societies, is leading to profound changes in social representations about childhood and youth that tend to accentuate the recognition of the student’s individuality and autonomy, his “cultural alterity in relation with adults” (Sarmiento, 2011, p. 599).

In this context, not only the critical thinking about the school model gains legitimacy, but also the pedagogical proposals that, after the 19th century, recognize that students have a central and active role in the learning processes and advocate an approach adjusted to their needs and interests.

Referências / References

Perrenoud, P. (1994). *Métier d’élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Sarmiento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (3), 581-602.

Sirota, R. (1993). Le métier d’élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, (1), 85-108.

Ofício de Criança / Childhood as an Occupation

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.47>

Régine Sirota

Université Paris Descartes, France

Ofício de Criança

A expressão “ofício de criança” representa a entrada da criança no cenário sociológico, fruto de um mar de mudanças que buscou resgatar a infância da sua invisibilidade sociológica, olhando com seriedade para esta fase da vida e as experiências sociais que ela experimenta. Ao atribuir às crianças um “ofício”, esta expressão é também um dispositivo estilístico, visto que oximoricamente contrasta e combina dois conceitos aparentemente contraditórios. “O ofício de uma criança” refere-se a uma função social que geralmente é considerada competência de adultos (por exemplo, ocupação, atividade profissional ou trabalho) e que fornece aos adultos reconhecimento social, bem como sustento econômico; no entanto, também se refere implicitamente à noção de inocência que ostensivamente protege as crianças do espectro crescente do trabalho. Graças a essa oposição, a expressão destaca as obrigações sociais e o estatuto que a sociedade atribui à infância. Ao fazê-lo, também reconhece a produtividade do trabalho social realizado pelas crianças. Diversas mudanças na esfera acadêmica contribuíram para esse desenvolvimento: o reconhecimento do papel desempenhado pelas crianças na divisão do trabalho; o reconhecimento do trabalho doméstico dentro da unidade familiar de forma mais ampla; e, por outro lado, o reconhecimento das crianças como atores sociais de pleno direito nas várias esferas de socialização governadas pela escola ou pela família. Rompendo com uma concepção excessivamente socializada de infância, em que a criança é considerada apenas um objeto passivo de socialização, essa nova perspectiva vê a criança como um verdadeiro parceiro nas interações sociais. Ele enfatiza a dimensão ativa da infância, ou o que os sociólogos de língua inglesa chamam de “agência”. Mas também insiste no contexto social e na função atribuída à infância – ou seja, a capacidade das crianças de criar uma identidade tanto no presente (de acordo com as exigências do seu estágio de vida atual) e no futuro. As crianças são, portanto, vistas como pessoas competentes, “seres reais” que vivem no presente. Elas são entendidas como produtos e produtoras de acordo com uma construção social que estabelece normas e requisitos sociais em termos de comportamento, em última análise, moldando a ocupação que irão desempenhar. Por outro lado, no entanto, esta ocupação é também um espaço de improvisação contínua que requer saber-fazer prático e competências sociais, bem como compreensão e controle de uma dada situação.

Enquanto a expressão *métier d'enfant* se tornou bastante difundida na pesquisa de língua francesa e seu equivalente em português “ofício da criança” também ganhou força, o conceito permanece relativamente desconhecido nos estudos anglófonos, visto que as nuances linguísticas da palavra *métier* (ou “ofício”) são difíceis de apreender em inglês. Além disso, os obstáculos enfrentados pela tradução refletem o peso das respectivas tradições sociológicas e as diferentes origens do conceito.

No reino da sociologia francesa, Jean-Claude Chamboredon e Jean Prévost foram os primeiros a introduzir o *métier d'enfant*, ou a ocupação infantil, usando a expressão cunhada por Pauline Kergomard, uma famosa educadora francesa e inspetora de jardins de infância. Para Kergomard, brincar é o trabalho infantil e as atividades no jardim de infância devem permitir que as crianças se desenvolvam por meio da brincadeira, criando e fortalecendo suas competências sociais e habilidades, sejam elas físicas, intelectuais ou morais. No contexto da sociologia da reprodução social, embora a expressão destaque a importância da primeira infância no processo de socialização, ela também chama imediatamente a atenção para as desigualdades que podem influenciar os resultados futuros da infância. Por detrás de uma expressão genérica, então, podemos vislumbrar diferenças em termos de classe, etnia, gênero, etc.

De um ponto de vista mais interacionista, a expressão “ofício de criança” pode ser usada e aplicada diretamente ao ambiente escolar, em particular ao enfatizar o papel de “intermediário” que as crianças desempenham nas instâncias de socialização. Também nos permite descrever as várias estratégias utilizadas pelas crianças para enfrentar as situações, no contexto de interações que combinam elementos materiais, simbólicos e humanos. Nesse caso, aproximamo-nos do conceito de reprodução interpretativa, mais comumente encontrado em pesquisas de língua inglesa. Na esfera familiar, o ofício de criança é formado por meio da interação, e em paralelo, com o ofício parental (o papel de ser pai/mãe); da mesma forma, num ambiente escolar, o ofício de aluno desenvolve-se em relação ao papel desempenhado pelos educadores/professores. Para exercer o seu ofício, as crianças devem, portanto, navegar em várias áreas de socialização que se cruzam.

Isso significa que devemos considerar a multiplicidade de experiências sociais da infância para entender como elas se desenvolvem em cada esfera, mas também como se cruzam em diferentes domínios de socialização – família, escola, grupos de pares, mídia, trabalho, consumo – inclusive em amplos e diversos contextos sócio históricos e socioculturais. Desempenhar

a “infância como ofício” também pode produzir diferentes condições e, portanto, modelos de infância, que atribuem peso variável às diferentes esferas de socialização. Obviamente, também devemos levar em conta os efeitos geracionais para entender como os diferentes estágios da infância foram transformados e conectados. A individualidade de uma criança e os seus laços sociais são criados por meio das experiências diárias da criança no seu ofício.

Childhood as an Occupation

The expression “a child’s occupation” or *métier d’enfant* represents the arrival of the child on the sociological scene, the result of a complete change that sought to rescue childhood from its sociological invisibility by taking a serious look at this stage of life and the social experiences it engenders. By attributing an “occupation” to children, this expression is also a stylistic device, given that it is an oxymoron which both contrasts and combines two apparently contradictory concepts. “A child’s occupation” refers to a social function that is generally considered to be the scope of adults (e.g., occupation, professional activity or work) and which provides adults with social recognition as well as economic livelihood; however, it also implicitly refers to the notion of innocence that ostensibly protects children from the looming spectre of work. Thanks to this paradox, the expression highlights the social obligations and status that our society attributes to childhood. In doing so, it also recognizes the productivity of the social work done by children. Several changes in the academic sphere have contributed to this development: the recognition of the role played by children in the division of labour; the recognition of domestic labour more broadly within the family unit; and on the other hand, the recognition of children as fully-fledged social actors in the various realms of socialization governed by school or the family. Breaking with an over-socialized conception of childhood, in which the child is considered to be merely a passive object of socialization, those who accept this new perspective view the child as a true partner in social interactions. It emphasizes the active dimension of childhood, or what English-language sociologists term “agency”. But it also insists on the social context and function attributed to childhood – that is, children’s ability to create an identity both in the present (according to the demands of their current life stage) and in the future. Children are therefore seen as competent persons, “actual beings” living in the present. They are understood to be both products and producers according to a social construct which establishes social norms and requirements in terms of behaviour,

ultimately shaping their future occupation. On the other hand, however, this occupation is also a space of continuous improvisation that requires practical capability and soft skills, as well as comprehension and control of a given situation.

While the expression *métier d'enfant* has become fairly widespread in French-language research and its Portuguese equivalent “ofício da criança” has also gained traction, the concept remains relatively unknown in Anglophone studies, given that the linguistic nuances of the word *métier* (or *ofício*) are difficult to capture in English. The obstacles facing translation, moreover, reflect the weight of respective sociological traditions and the different origins of the concept.

In the realm of French sociology, Jean-Claude Chamboredon and Jean Prévost were the first to introduce the *métier d'enfant*, or the child's occupation by using the expression coined by Pauline Kergomard, a famous French educator and kindergarten inspector. For Kergomard, play is the child's labour and kindergarten classes must allow children to develop through play, creating and strengthening their social skills and abilities, be they physical, intellectual or moral. In the context of reproductive sociology, while the expression does highlight the importance of early childhood in the socialization process, it also immediately draws attention to inequalities that can determine childhood outcomes. Behind a generic expression then, we can glimpse differences in terms of class, ethnicity, gender, etc.

From a more interactionist standpoint, the expression “a child's occupation” can be used and directly applied to the school setting, in particular by emphasizing the role of “go-between” that children perform in instances of socialization. It also allows us to describe the various strategies used by children to cope with situations, when interactions combine material, symbolic and human elements. In this case, we draw closer to the concept of interpretive reproduction, more commonly found in English-language research. In the family sphere, the child's occupation is formed through interaction with, and in parallel to, the parental occupation (the role of being a parent); similarly, in a school setting, the student's occupation develops in relation to the role performed by educators. In order to perform their occupation as children, children must therefore navigate multiple intersecting areas of socialization.

This means that we must take into account not only the multiplicity of social experiences of childhood in order to understand how they are

developed in each sphere, but also how they intersect across different realms of socialization – the family, school, peer groups, the media, work, consumption – including vastly different sociohistorical and sociocultural contexts. Accepting “childhood as an occupation” can also engender different conditions and thus models of childhood, which grant variable weight to the different realms of socialization. Of course, we must also account for generational effects to understand how the different stages of childhood have been transformed and connected. A child’s individuality and his or her associated social ties are created through the child’s everyday experiences of his or her occupation.

Referências / References

Chamboredon J-C. & Prévot, J. (1973). Le «métier d'enfant» définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, XIV(3), 295-335. Réédité in Chamboredon J-C. (2015). édition de Paul Pasquali, *Jeunesse et classes sociales*. Paris : Editions Rue d'Ulm.

Chamboredon J-C. & Prévot, J. (1975). *Infancy as an occupation. Towards a Sociology of Spontaneous Behaviour*. Paris: OECD.

Sarmiento, M. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 581-602.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance, évolution de l'objet, évolution du regard. *Education et Sociétés*, 2, 9-33.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de pesquisa*, 112, 7-31.

Participação / Participation

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>

Cath Larkins

*The Centre for Children and Young People's Participation, University of Central
Lancashire, United Kingdom*

Participação

A participação emergiu como uma noção proeminente nos Estudos da Infância. Está associada às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão. Mas a participação também pode ser sobre os contributos materiais para a família, as comunidades ou a sociedade mais alargada ou mesmo fazer parte da educação. Como a participação é definida e entendida varia entre os indivíduos e os sectores, os contextos culturais e económicos e a língua.

Roger Hart desenvolveu um conceito sobre a participação das crianças a partir de uma abordagem que considera diferentes formas de ação das crianças, desde o “tokenismo” até à cidadania, de acordo com a forma como as crianças são informadas, iniciam ideias, são consultadas, lideram ou dirigem iniciativas. A sua conceitualização inspirada em Sherry Arnstein apresenta a participação do cidadão a partir de uma escada, mostrando uma ligação entre a participação das crianças e as discussões da participação dos adultos, particularmente no trabalho comunitário e de desenvolvimento. Hart, posteriormente, considerou que mais do que usar a escada como uma ferramenta de avaliação, seria mais relevante considerar diferentes formas da participação das crianças, que dependem das circunstâncias.

Um texto chave é o de 1989, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, especificamente os artigos 12.º-17.º O artigo 12.º assegura que os Estados devem garantir “à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”. Os Estados Partes são obrigados a respeitar, proteger e promover o direito das crianças a expressar os seus desejos e para estes serem tidos em conta nas decisões que os afetam e ser dada oportunidade às crianças de serem ouvidas em procedimentos judiciais. Outros artigos relevantes asseguram os direitos à liberdade de expressão (Artigo 13.º), liberdade de pensamento, consciência e religião (Artigo 14.º), o direito de associação com outros (Artigo 15.º), o direito à privacidade (Artigo 16.º) e o direito de acesso à informação (Artigo 17.º). Interpretações e orientações sobre a implementação do Artigo 12.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança são detalhadas

no Comentário Geral n.º 12. Os Comentários Gerais afirmam que a capacidade das crianças terem voz deve ser presumida e avaliada num nível individual; distinções baseadas na idade, relativas à capacidade de ter voz, não devem ser feitas na lei ou na prática. A capacidade para a tomada de decisão independente aumenta à medida que aumentam as oportunidades para formar e contribuir com pontos de vista, mais do que considerar uma trajetória biológica. O Comentário Geral indica que a frase “assuntos que as afetam” deve ser amplamente interpretada para incluir assuntos individuais e coletivos relacionados com a família, acolhimento residencial, saúde, educação, ócio, atividades culturais, trabalho, situações de violência, estratégias de prevenção, imigração e procedimentos de asilo e situações de emergência. O Comentário Geral também reconhece barreiras sociais, culturais, políticas e económicas que precisam de ser desmanteladas de forma a criar ambientes onde a criança se possa capacitar, ser ouvida e influenciar decisões. A nível europeu, *A Recomendação do Conselho da Europa sobre a Participação das crianças e dos jovens com idades inferiores a 18 anos* (2012) e *a Recomendação da União Europeia sobre o Investimento nas Crianças* também colocam a ênfase no requerimento para que os Estados permitam às crianças expressar individual e coletivamente os seus pontos de vista nos processos de tomada de decisão. Uma abordagem mais radical à participação das crianças pode ser traçada por noções de protagonismo; há uma crescente consideração de que a ação autodirigida das crianças, o ativismo intergeracional, a participação em movimentos sociais associados ao trabalho e à desobediência, possam ser considerados como formas de participação.

A participação é então, mais do que um direito, um conceito, que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração. O posicionamento crítico em relação à da participação implica afastar-se das ideias do mundo liberal minoritário que sugere que a participação é uma performance que acontece em determinados lugares. As crianças comunicam e exercem influência nos espaços familiares, nas ruas, nas comunidades, nas instituições e nos relacionamentos entre profissionais-criança. Isto é alcançado através das suas ações dentro e com os seus ambientes, quando podem estar sozinhos ou com os outros, assim como através do seu envolvimento emocional e das formas de comunicação escolhidas. Modos relacionais de explorar aquelas experiências vividas foram desenvolvidas, tendo como foco o tentar entender as dinâmicas criança-criança, criança-adulto, e criança-relações (não) materiais. Estas abordagens relacionais ajudam a expandir a ideia de voz, para que as ideias da comunicação não

se foquem somente no que a criança diz, mas naquilo que ela comunica através das suas ações e nos silêncios daquilo que não diz. Estão também focadas naquilo que as crianças fazem.

Há um risco em deslocar as definições da participação da comunicação para a ação, já que se articula com concepções de participação, como uma contribuição ou responsabilidade que se requer. As crianças são por vezes descritas como participantes quando estão a trabalhar em atividades que elas não escolheram, ou quando estão simplesmente a frequentar atividades educativas para as quais se requer legalmente que participem. Quando o termo participação é usado desta forma, ele deve ser sublinhado, e deve haver cuidado ao considerar até que ponto a participação é usada, por exemplo, para se referir a trabalho, conformidade, influência ou ativismo.

Participation

Participation has emerged as a prominent notion in childhood studies. It is associated with ideas of voice, involvement, agency, power and influence in personal lives, practice, research, services, policy and political decision-making. But participation can also be about material contributions to family, communities and wider society or even taking part in education. How participation is defined and understood varies between individuals and sectors, across cultural and economic contexts and according to language.

Roger Hart developed a concept paper on children's participation as an approach to engaging with children. In this influential paper, participation was defined as varying from tokenism to citizenship according to the extent to which children are informed, initiate ideas, are consulted, lead or direct initiatives. His conceptualisation follows Sherry Arnstein, who presents citizen participation as a ladder, showing a link between children's participation and early discussions of adult participation, particularly in community work and development work. Hart has subsequently noted the need to place the ladder on its side, rather than use it as a tool of assessment, and consider different forms of children's participation as relevant, depending on circumstances.

A key text is the 1989 *United Nations Convention on the Rights of the Child* (UNCRC), and specifically articles 12-17 of this. Article 12 asserts "*to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child*". State parties

are obliged to respect, protect and promote the right for children to express their wishes and for these to be taken into account in decisions that affect them and to provide opportunities for children to be heard in judicial proceedings. Other relevant articles assure the rights to freedom of expression (Article 13), freedom of thought, conscience and religion (Article 14), the right to associate with others (Article 15), the right to privacy (Article 16) and the right to access information (Article 17).

Interpretation and guidance on the implementation of UNCRC Article 12 are detailed in *General Comment No. 12*. The *General Comment* states that children's capacity for voice should be presumed and assessed at an individual level; broad age-based distinctions regarding an assumed capacity for voice should not be made in law or practice. The capacity for independent decision making increases as opportunities for forming and contributing views increase, rather than according to an assumed biological trajectory.

The *General Comment* indicates that the phrase "matters that affect them" should be interpreted broadly to include individual and collective matters related to family, alternative care, health, education, recreation, cultural activities, work, situations of violence, prevention strategies, immigration and asylum proceedings, and emergency situations. The *General Comment* makes it clear that Article 12 must be respected in order to complete an adequate assessment of children's best interests. The *General Comment* also recognises that social, cultural, political and economic barriers need to be dismantled in order to create environments in which children can build capacity, be heard and influence decisions.

At a European level, *The Council of Europe's (2012) Recommendation on the participation of children and young people aged under 18* and *The European Union Recommendation on Investing in Children* also place emphasis on requirements for states to enable children to express their views individually and collectively in decision making processes. A more radical approach to children's participation can be traced to notions of their being protagonists; there is growing awareness that children's self-directed action, intergenerational activism, engagement in social and labour movements and disobedience, can all be considered forms of participation.

Participation is therefore far more than a right. It is a concept, which helps think through the ways in which people communicate, exercise power, achieve influence, and socially contribute or experience exploitation. A critical consideration of participation involves removing the liberal minority

world ideas that suggest that participation is a performance in places to which invitation has been issued. Children communicate and exercise influence in the everyday spaces of families, streets, communities, institutions and professional-child relationships. Influence is achieved through children's actions in and with their environments, when they may be alone or with others, as well as through their emotional engagements and chosen forms of communication. Relational modes of exploring these lived experiences have developed, focusing on trying to understand the dynamics of child-child, child-adult and child-(non)material relations. These relational approaches help expand the idea of voice, so that ideas of communication are not just focused on what children say, but on what they communicate through their actions and in the silences of what is unspoken. It also focuses on what children do.

There is a risk in moving definitions of participation away from communication to action, as it links to conceptions of participation as a required contribution or responsibility. Children are sometimes described as participating when they are labouring in activities that they have not chosen, or when they are simply attending educational activities in which they are legally required to participate. When the term participation is used in this way, it should be highlighted, and caution should be exercised to consider whether the term participation is being used to refer to, for example, labour, compliance, influence or activism.

Referências / References

E. Kay M. Tisdall & P. Cuevas-Parra (2021). Beyond the familiar challenges for children and young people's participation rights: the potential of activism. *The International Journal of Human Rights*. DOI: 10.1080/13642987.2021.1968377

Kiili, J. & Larkins, C. (2016). Invited to labour or participate: intra- and inter-generational distinctions and the role of capital in children's invited participation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 408-421. DOI: 10.1080/01596306.2016.1274290.

UN Committee on the Rights of the Child (2009). *General Comment No. 12. The right of the child to be heard CRC/C/GC/12, 1 July 2009*.

Piores Formas de Trabalho Infantil / Worst Forms of Child Labor

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.49>

Isabel Jijón

Princeton University, United States of America

Piores Formas de Trabalho Infantil

O trabalho infantil refere-se a uma diversidade de práticas económicas, mas, nas últimas décadas, investigadores, ativistas e líderes de organizações do trabalho e dos direitos das crianças, têm especificado que um subconjunto destas práticas são “as piores formas de trabalho infantil”. As piores formas incluem escravidão, a venda de crianças traficadas, crianças em trabalhos forçados, crianças em servidão por dívida, crianças soldado, prostituição infantil, pornografia infantil, crianças na produção e tráfico de droga, e, em geral, “os trabalhos que, pela sua natureza ou pelas condições em que são exercidos, são susceptíveis de prejudicar a saúde, a segurança ou moralidade das crianças” (Convenção n.º 182, Artigo 3.º).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) codificou as piores formas de trabalho infantil na sua Convenção n.º 182 (C182). Este documento impõe os Estados, as organizações da sociedade civil e o público em geral, a fazer da erradicação das piores formas de trabalho infantil a sua máxima prioridade. Os Estados comprometem-se a evitar que as crianças entrem nestas atividades, a retirar as crianças que já estão nestas atividades, a providenciar alternativas seguras para as crianças vulneráveis e a proteger as crianças em risco, especialmente as meninas (Artigo 7.º). A Convenção, por outras palavras, pressiona os agentes a “tomar medidas imediatas e efetivas “e a tratar as piores formas de trabalho infantil “como um assunto urgente” (Artigo 1.º).

A Convenção n.º 182 da OIT foi adotada em 17 de junho de 1999. Foi um sucesso imediato, “a Convenção mais rápida e amplamente ratificada da história da OIT” (Cullen, 2005, p. 94). A C182 constitui uma rutura em relação às anteriores políticas internacionais relativas ao trabalho infantil, particularmente a Convenção n.º 138 da OIT sobre a Idade Mínima de admissão ao emprego. Antes de 1990, a OIT tinha adotado uma visão “abolicionista” em relação ao trabalho infantil. Isto significa que a organização entendeu o trabalho infantil em termos de um binómio moral e legal: o trabalho leve é bom e deveria ser permitido; o trabalho infantil é imoral e deveria ser proibido; o trabalho infantil deveria ser proibido. A Convenção n.º 182 sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil, pelo contrário, expõe uma abordagem de “priorização” ou de “primeiras coisas primeiro”. Isto significa que a OIT

reconhece agora que o trabalho infantil encobre muitas atividades diferentes e propõe que os agentes combatam primeiro as atividades mais perigosas e prejudiciais (97).

Acadêmicos e representantes de organizações não-governamentais (ONG) dedicadas aos direitos das crianças foram ativamente envolvidas no esboço da Convenção da OIT sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil. É por isso que este documento utiliza pesquisa mais explícita sobre o trabalho infantil. A C182 reconhece as causas e as consequências do trabalho infantil assim como o impacto dos diferentes tipos de intervenção. Ela especifica a necessidade de práticas alternativas (White, 2005).

Em abril de 2020, 186 países e territórios ratificaram esta Convenção, tornando-a um dos mais bem sucedidos tratados da OIT. Esta Convenção tem mais ratificações do que os dois outros tratados internacionais anteriores, respeitantes ao trabalho infantil: a Convenção de 1973 da OIT sobre a Idade Mínima para admissão ao emprego e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989.

Em 2016 (a estimativa global mais recente) havia 152 milhões de crianças a trabalhar nalguma forma de trabalho infantil. Cerca de metade – 73 milhões de crianças – trabalhavam nas piores formas de trabalho infantil (OIT 2017, p.23). Isto é, 100 milhões de crianças menos do que em 2000 (171 milhões) (23), contudo a OIT tinha previsto que o mundo iria eliminar as piores formas em 2016. O objetivo, por outras palavras, não foi alcançado (24). 1 em cada 20 crianças, encontra-se, hoje, nas piores formas de trabalho infantil (28).

Enquanto a Sociologia da Infância se centra nas crianças, na abordagem que faz do trabalho infantil, estudando a experiência do trabalho infantil do ponto de vista das próprias crianças trabalhadoras, os académicos ainda não examinaram a experiência das crianças nas piores formas de trabalho infantil. Sabemos pouco acerca daquilo que as crianças vivenciam, que sentido tem para elas essas práticas e que alternativas elas teriam ou escolheriam.

A pesquisa futura deveria expandir o centrar-se na criança, e estar atenta, claro, às dificuldades éticas e práticas de estudar crianças marginalizadas (Corsaro, 2005, pp. 56-58). Os académicos deveriam também desenvolver mais trabalhos comparativos, encontrando as diferenças e semelhanças entre os diferentes tipos de atividades perigosas.

Worst Forms of Child Labor

Child labor refers to a variety of economic practices but, in the past few decades, scholars, activists, and the leaders of child rights and labor organizations have specified that a subset of these practices is the “worst forms of child labor”. The worst forms include child slavery, the sale and trafficking of children, children in forced labor, children in debt bondage, children in armed forces, child prostitution, child pornography, children in drug production and drug trafficking, and, in general, “work which, by its nature or the circumstances in which it is carried out, is likely to harm the health, safety or morals of children” (C182, Article 3).

The International Labor Organization (ILO) has codified the worst forms of child labor in its Convention No. 182 (C182). This document pushes states, civil society organizations, and the public at large to make the eradication of the worst forms of child labor their top priority. States are now committed to preventing children from entering these activities, to removing children who are already engaged in these activities, to providing safer alternatives for vulnerable children, and to protecting children who are at risk, especially girls (Article 7). The convention, in other words, pushes actors to “take immediate and effective measures” and to treat the worst forms of child labor “as a matter of urgency” (Article 1).

The ILO’s Convention No. 182 was adopted on June 17, 1999. It was an immediate success, “the most rapidly and widely ratified convention in ILO history” (Cullen, 2005, p. 94). This convention represented a break from previous international policies towards child labor, most notably the ILO’s Convention No. 138 on the Minimum Age for Employment. Prior to 1999, the ILO had adopted an “abolitionist” view towards child labor. This meant that the organization understood child labor in terms of a moral and legal binary: light work is good and should be allowed; child labor is immoral and should be prohibited; child labor should be prohibited using blanket bans. The Convention No. 182 on the Worst Forms of Child Labor, in contrast, follows a “prioritization” or “first things first” approach. This means that the ILO now recognizes that child labor covers many different activities and instead proposes that actors fight the most dangerous and harmful activities first (97).

Academics and representatives from non-governmental organizations (NGOs) dedicated to children’s rights were actively involved in the drafting of the ILO’s Convention on the Worst Forms of Child Labor. That is why this document draws more explicitly on child labor research. C182 acknowledges the

causes and consequences of child labor, as well as the impact of different types of interventions. It specifies the need for practical alternatives (White, 2005).

As of April 2020, 186 countries and territories have ratified this convention, making it one of the ILO's most successful treaties. This Convention has more ratifications than the two other international treaties concerning child labor: the ILO's 1973 Convention on the Minimum Age for Employment and the UN's 1989 Convention on the Rights of the Child.

By 2016 (the most recent global estimates), there were 152 million children employed in some form of child labor. Almost half – 73 million children – were in the worst forms of child labor (ILO 2017: 23). This is 100 million fewer children than those in the worst forms in 2000 (171 million children) (23). However, the ILO had predicted that the world would eliminate the worst forms by 2016. The goal, in other words, has not been met (24). 1 in 20 children are still in the worst forms of child labor today (28).

While the sociology of childhood has taken a “child-centric turn” in its approach to child labor, studying the experience of child labor from the viewpoint of working children themselves, scholars have still not examined the experience of children in the worst forms of child labor. We know little about what children go through, how they make sense of their practices, and what alternatives they have or would choose.

Future research, therefore, should expand the child-centric turn, being mindful, of course, of the practical and ethical difficulties of studying marginalized children (Corsaro, 2005, pp. 56-58). Scholars should also conduct more comparative work, finding the similarities and differences behind the different types of dangerous occupations.

Referências / References

Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. London: Sage.

Cullen, H. (2005). Child labor standards: From treaties to labels. In B. H. Weston (Ed.), *Child labor and human rights: Making children matter* (pp. 87-115). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

International Labour Organization (2017). *Global estimates of child labour: Results and trends, 2012-2016*. Geneva: International Labour Office.

White, B. (2005). Shifting positions on child labor: The views and practice of intergovernmental organizations. In B. H. Weston (Ed.), *Child labor and human rights: Making children matter* (pp. 319-342). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Pobreza Infantil / Child Poverty

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.50>

Fernando Diogo

Universidade dos Açores e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH), Portugal

Pobreza Infantil

A pobreza infantil é uma questão complexa e central na sociedade portuguesa, como noutras sociedades europeias.

A sua complexidade está associada à polémica à volta da sua definição e é, em primeiro lugar, uma questão epistemológica. Com efeito, parte dos estudiosos sobre a pobreza rejeitam a ideia de pobreza infantil, preferindo falar em pobreza das crianças.

Esta polémica radica numa ideia importante: as crianças não são titulares de rendimentos, são pobres no seio de agregados familiares pobres. Este argumento deriva da forma como a pobreza é calculada na União Europeia (UE). Assim, o Eurostat considera como pobres todos os indivíduos que tenham um rendimento abaixo de 60% da mediana do rendimento nacional por adulto equivalente. Isto significa que os dados de rendimento a partir dos quais a pobreza é calculada são recolhidos por Agregado Doméstico Privado (ADP), sendo depois individualizados de acordo com uma escala de adulto equivalente (a da OCDE modificada).

Este processo de conversão coloca um novo problema que desafia a definição de pobreza infantil: pressupõe a igual distribuição dos recursos no agregado doméstico o que, de acordo com a literatura, tende a subestimar a pobreza das crianças e das mulheres (Bastos, 2015).

Acresce que a definição de pobreza infantil é desafiada por outros fatores. Desde logo pelo facto de resultar da justaposição de dois conceitos, pobreza e infância, que já de si são complexos. Uma ilustração significativa dessas dificuldades tem a ver com a definição etária de criança. Nos estudos sobre a pobreza infantil tende-se a mobilizar a definição da convenção universal dos direitos da criança da ONU: indivíduos até aos 17 anos (inclusive). Contudo, como tem sido chamado a atenção na literatura, esta definição implica colocar na mesma categoria indivíduos em fases da vida muito distintas do ponto de vista biológico e social (compare-se um indivíduo de 3 anos com um de 15). Também acaba por sobrepor-se com outras definições e idades da vida, desde logo, a juventude, a adolescência e até a idade adulta.

Contudo, utiliza-se habitualmente o intervalo etário dos 0 aos 17 anos usando os mesmos argumentos que permitem que se fale de pobreza infantil. Em primeiro lugar, um argumento tautológico: o conceito e o intervalo de idades permitem a comparabilidade com outros estudos; em segundo, pode-se falar de pobreza infantil pelas mesmas razões que se pode falar de infância: as crianças são social e economicamente dependentes dos mais velhos estando até legalmente impedidas de trabalhar e, além disso, boa parte dos indivíduos considerados neste intervalo de idades não têm ainda maturidade biológica para procriar.

Em terceiro lugar, a pobreza é muito mais do que a escassez de recursos (embora esta seja uma condição para se ser pobre), e se as crianças não são titulares de recursos apresentam outros atributos que permitem a sua classificação como pobres (e eventualmente como excluídos) (Diogo, 2018).

Em termos concretos, o que sabemos sobre a pobreza infantil em Portugal é verdadeiramente pouco. Existem alguns estudos empíricos e muito poucos investigadores dedicados ao assunto. Em termos institucionais apenas a Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN) apresenta um grupo de trabalho sobre a pobreza infantil (Sarmiento & Veiga, 2010). Mais recentemente, foi constituído o ProChild CoLAB na Universidade do Minho.

Os dados de base para os estudos sobre a pobreza infantil são os fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) respeitando na sua totalidade aos resultados de um inquérito anual, o Inquérito às Condições de Vida e Rendimento/*Statistics on Income and Living Conditions* (ICOR EU-SILC), desenvolvido em articulação com o Eurostat. Estão disponíveis dados desde 2003. Estes mostram que a taxa de pobreza (taxa de risco de pobreza no léxico do Eurostat) é sempre maior para as crianças (0-17 anos) do que a taxa geral. Para além da pobreza por grupos de idade, o INE apresenta dados por tipo de família (ADP). Nesta variável destacam-se como sendo mais pobres as famílias com crianças, em particular um adulto com uma criança (identificados na literatura com sendo sobretudo famílias monoparentais femininas), dois adultos com três ou mais crianças, bem como a categoria outros agregados com crianças.

Em relação aos estudos já realizados usando os dados do INE salienta-se o facto de as transferências sociais para a infância, ou que incluam a infância, não terem um impacto significativo na redução da pobreza infantil em contraste com um elevado impacto na redução da pobreza dos idosos.

A taxa de pobreza infantil tem vindo a reduzir-se e a aproximar-se da média. Contudo, ao longo dos anos verifica-se que cerca de um quarto a um quinto das crianças portuguesas vive em situação de pobreza, no contexto de um país onde não nascem crianças suficientes para se fazer a substituição das gerações. Por si só, este último dado justifica a centralidade da questão na sociedade portuguesa.

Child Poverty

Child poverty is a complex and central issue in Portuguese society, as in other European societies.

Its complexity is associated with the controversy surrounding its definition and is primarily an epistemological issue. Indeed, some scholars on poverty reject the idea of child poverty, preferring to talk about the poverty of children.

This controversy is rooted in an important idea: children are not income earners; they are poor within poor households. This argument stems from the way poverty is calculated in the European Union (EU). Therefore, Eurostat considers as poor all individuals with an income below 60% of median equalised national income. This means that income data from which poverty is calculated is collected by Private Household (PH) and then individualized according to an equivalent adult scale (modified OECD).

This conversion process poses a new problem that challenges the definition of child poverty: it presupposes the equal distribution of resources in the household, which, according to the literature, tends to underestimate the poverty of children and women (Bastos, 2015).

In addition, the definition of child poverty is challenged by other factors. Firstly, because it results from the juxtaposition of two concepts, poverty and childhood, which are complex in themselves. A significant illustration of these difficulties has to do with the age definition of children. Studies on child poverty tend to mobilize the definition of the UN Universal Convention of the Rights of the Child: individuals up to 17 years old. However, as attention has been drawn in the literature, this definition implies placing in the same category individuals at very different biological and social stages of life (compare a 3-year-old to a 15-year-old). It also overlaps with other definitions and ages of life, such as youth, adolescence, and even adulthood.

However, the age range from 0 to 17 years is usually used employing the same arguments that allow for child poverty. Firstly, a tautological argument: the concept and age range allow comparison with other studies; secondly, one can speak of child poverty for the same reasons as one can speak about childhood: children are socially and economically dependent on their elders and are even legally prevented from working. Furthermore, most of the individuals considered in this age range do not have the biological maturity to have offspring.

Thirdly, poverty is much more than a scarcity of resources (although this is a condition for being poor), and if children are not resource holders, they have other attributes that allow them to be classified as poor (and eventually as excluded) (Diogo, 2018).

In concrete terms, what we know about child poverty in Portugal is very little. There are some empirical studies and very few researchers dedicated to the subject. In institutional terms only, the European Anti-Poverty Network (EAPN) presents a working group on child poverty (Sarmiento & Veiga, 2010). More recently the ProChild CoLAB was created at the University of Minho.

The baseline data for child poverty studies are those provided by the National Institute of Statistics (INE) in full compliance with the results of an annual survey, the Statistics on Income and Living Conditions Survey (ICOR EU-SILC), developed in conjunction with Eurostat. Data has been available since 2003. These show that the poverty rate (at poverty risk rate in the Eurostat lexicon) is always higher for children (0-17 years) than the overall rate. In addition to poverty by age group, INE presents data by type of family (PH). In this variable, families with children stand out as being poorer, in particular one adult with one child (identified in the literature as being mainly women single parent families), two adults with three or more children, as well as the category *other households with children*.

In studies conducted using INE data, it should be noted that social transfers to childhood, or that include childhood, do not have a significant impact on reducing child poverty, in contrast to a high impact on poverty reduction in the case of the elderly.

The child poverty rate has been falling and approaching the average. However, over the years it has been found that about one quarter to one fifth of Portuguese children live in poverty, in the context of a country where not enough children are born to ensure the continuity of generations. This

last statistic alone justifies the extreme importance of the issue in Portuguese society.

Referências / References

Bastos, A. (2015). Pobreza infantil. Diagnóstico e reflexão sobre os indicadores de aferição. In F. Diogo, A. Castro & P. Perista (Eds.) (2015). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos* (pp. 101-113). Ribeirão: Húmus.

Diogo, F. (2018). A pobreza infantil e o Rendimento Social de Inserção em Portugal: o mesmo problema tendências distintas. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 87, 71-86.

Sarmiento, M. J. & Veiga, F. (Ed.) (2010). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*, Ribeirão: Húmus.

Políticas de Infância / Childhood Policies

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.51>

Lourdes Gaitán

*Socia Fundadora do Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA);
Presidente do Comité Científico de Sociología de la Infancia (FES); Co-directora da
Revista SOCIEDAD E INFANCIAS, España*

Políticas de Infância

Para uma primeira abordagem ao conceito, será útil definir separadamente os dois termos que o formam. Por um lado, o termo “políticas” refere-se ao conjunto de ações que são postas em prática tendo em vista a realização de certos objetivos orientados para o bem comum e aplicados aos membros de uma comunidade humana. A palavra “política” vem do latim e do grego antigo, significando o que está relacionado ao governo da polis. Por outro lado, o termo infância, do ponto de vista sociológico, é aquele período da vida humana (estabelecido, convencionalmente, entre 0 e 17 anos) em que uma pessoa é vista e tratada como criança.

Políticas para a infância poderiam ser definidas, portanto, como aquelas ações voltadas para o governo das crianças e dirigidas para o seu benefício.

Por detrás desta definição simples, surge a complexidade de um campo que engloba múltiplas dimensões que podem ser analisadas sob diversos pontos de vista, como os normativo-jurídicos, organizacionais ou ideológicos, que aqui se tomam como referência.

No plano normativo-legal, a Convenção sobre os Direitos da Criança⁹ representa o paradigma da ação governamental voltada para a infância, uma vez que os Estados que a ratificaram¹⁰ se comprometem a garantir o cumprimento dos direitos humanos (direitos civis, sociais e políticos) dos menores de 18 anos, mediante a adoção de medidas (políticas) pertinentes. Convencionalmente, e por razões práticas, os artigos da Convenção foram agrupados em três categorias.

Os direitos de provisão correspondem aos direitos sociais e incluem artigos que reconhecem o direito da criança a gozar do mais alto nível de saúde possível, a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social e a uma educação de qualidade. As ações voltadas para o cumprimento desse conjunto de direitos constituem a finalidade principal das chamadas políticas sociais para as crianças, que

9 Aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

10 Todos os Estados do mundo exceto os Estados Unidos da América.

também podem incluir benefícios que chegam às crianças por meio das suas famílias (como benefícios fiscais, transferências de dinheiro, creche, habitação) que costumam designar-se como o “pacote de benefícios para as crianças”.

Os direitos de proteção incluem todos os artigos da Convenção que se referem explicitamente à obrigação de proteger as crianças de qualquer forma de abuso físico ou mental, tratamento negligente, exploração, tortura, conflitos armados ou atendimento a pessoas com necessidades especiais (como refugiados, deficientes mentais ou físicos, ou pertencentes a minorias étnicas, religiosas, linguísticas ou indígenas). As políticas que se destinam a garantir a proteção dessas situações são reguladas legislativa, administrativamente ou outras, como programas ou serviços especializados.

A categoria dos direitos de participação inclui artigos que visam assegurar que a opinião das crianças seja tida em consideração na tomada de decisões sobre todos os assuntos que as afetem (artigo 12.º), bem como a sua presença ativa na vida social, garantindo para o efeito, o acesso a informação adequada, o direito a se expressar livremente, a reunir-se pacificamente, a constituir associações e a participar na vida cultural da comunidade. Ações concretas podem ser implementadas, neste caso, por meio de várias políticas, sejam elas estabelecidas para toda a população (como as políticas culturais) ou específicas (como a participação infantil).

A nível organizacional, as políticas da infância podem adotar, e fazem-no de facto, fórmulas diferentes:

- Quanto à dimensão: universal (para todas as crianças) / focado (nos grupos mais vulneráveis).
- Quanto à prestação: prestações pecuniárias / serviços de assistência.
- Quanto à equidade: vertical (redistributiva) / horizontal (geracional).
- Quanto ao escopo: local (país) / global (mundo).
- Quanto à gestão: público / privado.

No plano ideológico, as políticas para a infância não se diferenciam da orientação que as políticas públicas em geral seguem. Numa primeira fase, as políticas da infância aplicadas pelos Estados consistiam em medidas de

proteção jurídica (contra o abuso ou exploração do trabalho) ou medidas de assistência (para a cobertura das necessidades vitais básicas). Após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento do Estado-Providência, as políticas da infância seguiram duas tendências: um sistema de benefícios e serviços universais para todas as classes sociais, ou um conjunto de programas compensatórios para atenuar as deficiências resultantes da escassez de recursos, que legitimam a intervenção em famílias de baixa condição social. Já após o Estado-Providência, a partir da década de 2000, ocorre um deslocamento para políticas menos universalistas e mais voltadas para grupos de alto risco, o que reduz o anterior impulso promocional e redistributivo das políticas infantis. O discurso do “investimento na infância” passa a ser dominante, vendo as crianças como uma futura força produtiva, e não como pessoas com direito a uma boa infância.

Childhood Policies

For a first approach to this concept, it will be useful to define the two terms that form it separately. On the one hand, the term “policies” refers to the set of actions that are put in place for the achievement of certain goals oriented to the common good and applied to the members of a human community. The word “policy” comes from Latin and ancient Greek, meaning that which is related to the *polis* government. On the other hand, the term childhood, from a sociological point of view, is that period of human life (established, conventionally, between 0 and 17 years of age) in which a person is seen and treated as a child.

Childhood policies could be defined, consequently, as those actions aimed at the government of children and oriented to their benefit.

Behind this simple definition, lies the complexity of a field that encompasses multiple dimensions which can be analysed from different points of view, such as those referring to the normative-legal, organizational or ideological level, which will be used here as a reference.

On a normative-legal level, the Convention on the Rights of the Child¹¹ represents the paradigm of government actions aimed at children, since the states that have ratified it¹² commit themselves to guaranteeing the fulfilment of human rights (civil, social and political rights) of persons under

¹¹ Approved by the General Assembly of the United Nations, on November 20, 1989.

¹² All of the world except the United States of America.

18 years of age, through the adoption of the relevant (policies) measures. Conventionally, and for practical reasons, the articles of the Convention have been grouped into three blocks.

The *provision* block corresponds to social rights and includes articles that recognize the right of the child to enjoy the highest possible level of health, an adequate standard of living for their physical, mental, spiritual, moral and social development and a quality education. Actions aimed at complying with this set of rights constitute the main purpose of what are termed social policies for children, which may also include benefits that reach children through their families (such as tax benefits, money transfers, childcare services, housing) that usually make up the “child benefits package”.

The *protection* block includes all the articles of the Convention that explicitly refer to the obligation to protect children from any form of physical or mental abuse, negligent treatment, exploitation, torture, armed conflicts, or to attend to those with special needs (such as refugees, mentally or physically handicapped, or those belonging to ethnic, religious, linguistic or indigenous minorities). The policies applied to guarantee protection in these situations will generally be legislative, administrative or other, such as specialized programs or services.

The *participation* block includes articles aimed at ensuring that children’s opinion is taken into account in the decision-making of all matters affecting them (article 12) as well as their active presence in social life, thus ensuring their access to adequate information, their right to express themselves freely, to hold peaceful meetings, to constitute associations and to participate in the cultural life of their community. Concrete actions can be implemented in this case through various policies, whether they are established in general for the entire population (such as cultural policies) or specifically (such as child participation).

At the organizational level, childhood policies can and do adopt different formulas:

- With regard to the dimension: universal (for all children) / focused (on the most vulnerable groups)
- With regard to the provision: cash benefits / care services.

- With regard to equity: vertical (redistributive) / horizontal (generational).
- With regard to the scope: local (country) / global (world).
- With regard to management: public / private.

On the ideological level, childhood policies are not only different from, but also quite the opposite of the orientation that public policies in general follow. At an initial stage, the childhood policies that were applied by the States consisted of legal protection measures (against abuse or labour exploitation) or assistance measures (for the coverage of basic vital needs). After World War II, with the emergence of welfare states, childhood policies were able to follow two trends: a system of universal benefits and services for all social classes, or a set of compensatory programs to alleviate the resulting scarcity of resources, which legitimize the intervention in families in certain sectors of the population. Already in the post-welfare stage, starting in the 2000s, there is a shift towards less universal policies and more focus on high-risk groups. This reduces the previous promotional and redistributive impulse of childhood policies. The discourse of “investment in childhood” is now dominant, which sees children as a future productive force, rather than as people with the right to enjoy a good childhood.

Referências / References

Bradshaw, J. (2007). Child benefits packages in 22 countries. In H. Wintersberger et al. (Eds.), *Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare* (pp. 141-157). Odense: University Press of Southern Denmark.

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.

Qvortrup, J. (2010). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 777-792.

Protagonismo Infantil / Children's Protagonism

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.52>

Manfred Liebel

Technical University Berlin; co-founder and patron of the Master in Childhood Studies and Children's Rights at Free University Berlin and University of Applied Sciences Potsdam; consultant of the Movements of Working Children in Latin America and Africa, Germany

Protagonismo Infantil

O debate sobre o *protagonismo das crianças* é comparável ao debate sobre a *agência* das crianças nos estudos sociais da infância que surgiu, na década de 1980, no Norte Global. No entanto, enquanto a agência é geralmente vista como uma disposição individual para a ação e limitada por condições sociais, o protagonismo é entendido como uma ação coletiva que também é produzida por experiências de vida. O último debate situa-se principalmente no Sul Global.

O protagonismo é entendido como a defesa coletiva das crianças contra a exploração e, em geral, contra as condições de vida e o comportamento dos adultos, considerados *degradantes* e *injustos*. As crianças esforçam-se por uma *vida melhor*, na qual sua *dignidade humana* seja protegida. Parte-se do princípio de que são as próprias crianças que tomam a iniciativa e dão o exemplo aos adultos. Protagonismo, entretanto, não deve ser confundido com vanguardismo, uma vez que não envolve qualquer reivindicação de liderança sobre outras pessoas. Também não é a expressão de um conflito geracional, uma vez que não é dirigido contra os adultos, mas contra as condições estruturais de desigualdade de poder, incluindo aquelas entre adultos e crianças (adultocentrismo, adultismo).

O discurso sobre o protagonismo infantil surgiu no final dos anos 1970 na América Latina. Está ligada ao movimento de *educação popular* e ao surgimento dos *movimentos sociais de crianças e adolescentes* trabalhadores, que surgiram a partir da década de 1990 também na África e Ásia. O foco centra-se nas crianças socialmente excluídas e exploradas. O discurso do protagonismo infantil parte do conceito de *protagonismo popular*, referente aos movimentos sociais que lutam ativamente pela libertação e por melhores condições de vida de grupos como as pessoas sem-terra, moradores de bairros pobres das cidades, indígenas e afrodescendentes.

Analicamente, as formas espontâneas e organizadas de protagonismo infantil podem ser diferenciadas. O protagonismo *espontâneo* manifesta-se sobretudo nas estratégias de sobrevivência de crianças em situações difíceis. O caso mais comum é quando as crianças que moram na rua se sustentam. Um tipo espontâneo de protagonismo também se expressa quando

as crianças se rebelam contra o tratamento injusto em suas casas; quando exigem ser levados a sério e respeitados; quando cuidam da casa e dos seus irmãos ou irmãos mais novos, enquanto as suas mães ou responsáveis são forçados a trabalhar fora de casa; quando eles resistem a serem forçados a trabalhar contra a sua vontade.

A forma *organizada* de protagonismo é observada quando as crianças estabelecem uma relação solidária para poder concretizar os seus interesses e exigir os seus direitos. Os movimentos sociais infantis representam uma forma ideal de protagonismo organizado. Eles são dirigidos pelas próprias crianças, permitindo a participação significativa das crianças, independentemente da sua origem, sexo, idade ou cor de pele; em vez disso, o protagonismo torna-se uma realidade por meio de relações de respeito e apoio mútuo.

Quais são as condições precedentes que levam ao surgimento e desenvolvimento mais fácil do protagonismo? Alguns respondem a esta pergunta afirmando que o protagonismo das crianças é o resultado da intervenção educacional. Outros atribuem ao trabalho educativo um importante papel de apoio, mas consideram, acima de tudo, os pressupostos de protagonismo dados pelas próprias crianças. Nesse sentido, as raízes do protagonismo infantil estão baseadas na sua realidade e nas suas vivências quotidianas. Isso pressupõe que as crianças lidem e interpretem a sua realidade à sua maneira, mesmo quando não podem ou não gostariam de articulá-la de uma forma compreendida pelos adultos. Para compreender o protagonismo infantil, devem ser levadas em consideração as suas condições antropológicas, culturais e sociais. Estes criam e mudam processos históricos e não são iguais para todas as sociedades ou para todas as crianças. Refiro-me aqui a quatro suposições.

Em primeiro lugar, as crianças podem ser consideradas descobridoras do mundo desde o momento do nascimento. Desde que nascem, expressam desejos e se articulam como seres humanos com necessidades. Logo, começam a enfrentar o mundo e a descobri-lo com curiosidade e prazer. Em segundo lugar, pode-se supor que as crianças respondem à exclusão e negação da sua subjetividade e dignidade unindo-se espontaneamente a outras crianças e descobrindo interesses comuns. Desta forma, estabelecem amizades e alianças, para serem protegidas em caso de perigo ou para obterem a subsistência diária. Em terceiro lugar, pode-se supor que o protagonismo das crianças resulta da erosão das funções e da autoridade dos adultos nas instituições tradicionais dedicadas à educação e ao controlo

social das crianças, em particular da família e da escola. Além disso, as crianças adaptam-se com mais flexibilidade às mudanças tecnológicas e sociais e adotam, de forma mais inovadora, os conhecimentos necessários para se orientar e se posicionar num mundo em mudança. Em quarto lugar, no caso de crianças trabalhadoras, o protagonismo pode ser traçado pela sua experiência de trabalho. Dá-lhes uma independência antecipada, não apenas no sentido de que podem ter dinheiro para gastar, mas também porque têm a oportunidade de se sentirem capazes e produtivas. Desta forma, também contribuem para a abolição das subordinações paternalistas, baseadas exclusivamente na menoridade.

O protagonismo das crianças não é um resultado automático das condições nomeadas. Outros elementos são necessários para que ela seja expressa. Particular importância têm os espaços sociais, onde as crianças podem comunicar e expressar-se livremente. Tais espaços são oferecidos, por exemplo, por projetos de educação popular ou movimentos sociais de crianças trabalhadoras. O coprotagonismo dos adultos é sempre necessário, no sentido destes darem o exemplo e se comprometerem com uma vida mais justa e respeitosa, também em relação aos filhos.

Children's Protagonism

The debate on *children's protagonism* is comparable to the debate on children's *agency* in social childhood studies that emerged in the 1980s in the Global North. However, while agency is usually seen as an individual inclination to action and limited by social conditions, protagonism is understood as collective action that is produced also by lived experiences. The latter debate is situated mainly in the Global South.

Protagonism is understood as children's collective defence against exploitation and generally, against living conditions and the behaviour of adults, which are perceived as *degrading* and *unjust*. The children strive for a *better life* in which their *human dignity* is safeguarded. It is assumed that children themselves take the initiative and set an example to adults. Protagonism, however, should not be confused with avant-gardism, since it does not involve any claim to leadership over other people. Nor is it an expression of a generational conflict, since it is not directed against adults, but against the structural conditions of power inequality including those between adults and children (adult-centrism, adultism).

The discourse on children's protagonism emerged in the late 1970s in Latin America. It is linked to the *popular education* movement and to the rise of the *social movements of working children and adolescents*, which came into being from the 1990s in parts of Africa and Asia. The focus is centred on socially excluded and exploited children. The discourse on children's protagonism is taken from the concept of *popular protagonism*, concerning social movements that actively fight for liberation and for the improved living conditions of population groups such as people without land, inhabitants of poor neighbourhoods in the cities, or indigenous and afro-descent minorities.

Analytically, spontaneous and organized forms of children's protagonism can be differentiated. *Spontaneous* protagonism is manifested above all in the survival strategies by children in difficult life situations. The most common case is when the children who live on the street support themselves. A spontaneous type of protagonism is also expressed when children rebel against unfair treatment in their homes; when they demand to be taken seriously and to be respected; when they take care of the household and their younger brothers or sisters while their mothers or guardians are forced to work outside the home; when they resist being forced to work.

The *organized* form of protagonism is observed when children establish a relationship of solidarity to be able to implement their interests and demand their rights. The social movements of children represent an ideal form of organized protagonism. They are directed by children themselves, allowing children's meaningful participation, regardless of their origin, sex, age, or skin colour; instead protagonism becomes a reality through respectful and mutually supportive relations.

Which conditions precede the rise and facilitated development of protagonism? Some answer this question by stating that children's protagonism is the result of educational intervention. Others assign educational work an important supportive role, but consider, above all, the suggestions of protagonism offered by children themselves. In this sense, the roots of children's protagonism are based on their lived reality and their daily experiences. This presupposes that children deal with and interpret their reality in their own way, even when they cannot or would not articulate it in a way understood by adults. To understand children's protagonism, their anthropological, cultural and social conditions must be taken into consideration. These create and change historical processes, and are not the same for all societies, nor for all children. I refer here to four assumptions.

Firstly, the children can be considered discoverers of the world from the moment of birth. From when they are born, they express desires, and present themselves as human beings with needs. Soon, they begin to face the world and discover it with curiosity and pleasure. *Secondly*, it can be assumed that children respond to exclusion and the denial of their subjectivity and dignity by uniting spontaneously with other children and discovering common interests. In this way, they establish friendships and alliances to be protected in case of danger, or to obtain daily subsistence. *Thirdly*, it can be assumed that children's protagonism results from the erosion of adult functions and authority in traditional institutions dedicated to the education and social control of children, in particular of the family and school. Furthermore, children adapt with more flexibility to technological and social changes, and they adopt the necessary knowledge to orient themselves and rise up in a changing world more creatively and with greater innovation. *Fourthly*, in the case of working children, protagonism can be traced back to their work experience. It gives them earlier independence, not only in the sense that they are allowed to have money to spend, but also because they have the opportunity to feel capable and productive. In this way, they also contribute to the removal of paternalist subordination based exclusively on their status as minors.

Children's protagonism is not an automatic result of the conditions that have been mentioned. Other elements are needed for it to be expressed. Of particular importance are social spaces, where the children can communicate and express themselves freely. Such spaces are offered, for example, by popular education projects or social movements of working children. Co-protagonism by adults is always needed in the sense that they set an example and are committed to a fairer and more respectful way of life, in relation to children as well.

Referências / References

Cussiánovich, A. (2001). 'What Does Protagonism Mean?' In M. Liebel, B. Overwien & A. Recknagel (Eds.), *Working Children's Protagonism: Social Movements and Empowerment in Latin America, Africa and India* (pp. 157-170). Frankfurt/M and London: IKO.

Liebel, M. (2007). Paternalism, Participation and Children's Protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(3), 56-73.

Taft, J. K. (2015). "Adults talk too much": Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. *Childhood*, 22(4), 460-473.

Proteção da Infância / Childhood Protection

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.53>

Maria João Leote de Carvalho

CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Natália Fernandes

Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEC e ProChild CoLAB, Portugal

Proteção da Infância¹³

A ideia de proteção da infância é uma aquisição civilizacional relativamente recente, que começou a ganhar forma à luz das mudanças sociais, económicas e demográficas nas sociedades nascidas da industrialização no século XIX, marcadas pela emergência de uma ideologia de progresso, riqueza e bem-estar. Assenta num paradigma de conflito nas relações entre a Família e o Estado, construído com base num julgamento moral sobre o exercício da parentalidade nas classes populares, fortemente enraizado na distinção entre a redenção (da família) e a libertação (da criança), que nasce a edificação da proteção à infância. Era a segurança da própria sociedade, essencialmente dos grupos sociais dominantes, que acabava por ser posta em causa pela extensão dos problemas sociais.

A polarização em torno de duas posições diferenciadas nas respostas a implementar é imediata e permanece até aos dias de hoje. De um lado, quem defende a identificação e responsabilização dos pais que colocavam a crianças em situação de risco social; do outro lado, quem remete a solução do problema social para a reorganização das próprias instituições e do Estado (Digneffe, 1995).

A proteção à infância deve ter sempre no centro das preocupações o bem-estar da criança. Se no início, no século XIX, a preocupação estava restrita a um juízo moral sobre as classes populares e ao que se passava no seu seio,

¹³ A participação de Carvalho neste texto decorre de projeto de investigação apoiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através de Bolsa individual de Pós-Doutoramento (SFRH/BPD/116119/2016) com financiamento participado pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do POCH – Programa Operacional do Capital Humano, e por fundos nacionais do MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. A investigadora Natália Fernandes é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Carvalho acknowledges that her participation in this work was supported by the FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia through an individual Postdoctoral research grant (SFRH/BPD/116119/2016), under Operational Human Capital Program (POCH) funds, co-financed by the European Social Fund (ESF) and the Ministry of Science, Technology and Higher Education (MCTES). The researcher Natalia Fernandes is financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Center for Child Studies of the University of Minho) projects under the references UIDB/00317/2020 and UIDP/00317/2020.

desde então, outras preocupações emergiram. Através da valorização da infância enquanto categoria social, iniciada na segunda metade do século XX nas sociedades ocidentais, a situação começou a alterar-se e de uma concepção estritamente centrada na dependência da criança perante o adulto, passou-se a outra que tem na sua centralidade a criança como sujeito de direitos e a condição específica da infância.

O foco da atenção veio a ultrapassar a esfera intrafamiliar para passar também a olhar para uma ampla variedade de ambientes e contextos de socialização da criança (creches, jardins de infância, escolas, associações, etc.) e a própria comunidade. Para este processo contribuíram os quadros sociais emergentes e as novas linhas de investigação sociológica que tenderam a centrar-se na análise de diferentes problemas sociais. Novas sensibilidades para casos outrora ocultos, ou de diferente visibilidade, começaram a ser postas para discussão.

Mais do que o eventual aumento dos riscos sociais, aquilo a que se poderá estar a assistir nos dias de hoje será antes um potencial aumento da sua representação no quotidiano em função da crescente visibilidade que certos atos adquirem, em parte fruto de uma mediatização permanente.

Atualmente, a representação da infância centra-se na necessidade da sua proteção e do desenvolvimento de políticas que efetivem os Direitos da Criança, proclamados em 1989, através da Convenção sobre os Direitos da Criança. A visão sobre a criança implícita na Convenção sobre os Direitos da Criança anula a anterior concepção da criança como objeto, “propriedade” dos seus pais / família, e é, também, clara na defesa da criança enquanto pessoa de pleno direito na sociedade, membro de uma família e comunidade, com direitos e responsabilidades adequados à sua idade, maturidade e desenvolvimento. Não se trata de um sujeito indefeso necessitado de mera caridade ou assistência. Trata-se de um cidadão, com direitos reconhecidos, e para que tal seja possível, é também prevista a responsabilidade de o Estado de garantir à família o apoio adequado e necessário para que seja assegurada a proteção e o desenvolvimento da criança.

Mas a realidade manifesta a ambivalência dos indivíduos e grupos sociais quando colocados perante estas questões e as imagens e as tensões resultantes entre proteção e participação, dependência e autonomia, mantêm-se e veem-se reproduzidas nos mais variados campos sociais.

Da reflexividade que marca as sociedades ocidentais contemporâneas tem resultado a (re)descoberta dos riscos sociais que atravessam a infância, constatando-se, de modo claro, como a vida de muitas crianças, em diferentes pontos do mundo, se vê afetada por constrangimentos de natureza diversa. Vive-se um período de transição civilizacional marcado por acentuados progressos tecnológicos e económicos cujas repercussões, positivas e negativas, se fazem sentir a todos os níveis da ação humana (Beck, 2016).

As preocupações crescentes na atualidade, por exemplo, sobre a obesidade infantil, a saúde mental, os problemas de comportamento ou os usos da internet e das tecnologias digitais pelas crianças, nascem todas de uma mesma vontade de proteção à infância. Uma crescente complexidade a que corresponde a exigência de maior eficiência e eficácia das políticas públicas para a infância, onde o propósito deverá ser a organização de um sistema de proteção à infância, que não garanta apenas a sua proteção de danos graves (físicos, psicológicos ou sexuais), mas sobretudo garanta que vivem e crescem sob os cuidados adequados e eficazes que potenciem os seus direitos.

A proteção à infância assenta num delicado equilíbrio entre as relações dos cidadãos criança e pais e o Estado, em contextos em que se deseja que o acesso à igualdade de direitos seja real e não apenas meramente formal. É este princípio que justifica e legitima a intervenção do Estado na regulação das esferas privada e pública. Todavia, ultrapassar discursos e práticas conflitantes e passar da “law-in-books” à “law-in-action” (Santos, 1986, p. 180) permanece como o maior desafio no tempo presente nas sociedades ocidentais e não apenas na área da infância, exigindo ir além do espaço marginal que a proteção à infância continua a ter na agenda pública, política e académica.

Childhood Protection

The idea of protecting childhood is a relatively recent development of civilisation which began to take shape because of social, economic and demographic changes in societies. These changes were the result of industrialization in the 19th century, underpinned by the emergence of an ideology of progress, wealth and well-being.

It is based on a paradigm of conflict in the relations between the family and the State, built on the basis of a moral judgment on the exercise of parent-

ing in the working class. This is strongly rooted in the distinction between the rehabilitation (of the family) and liberation (of the child) in which child protection first appears. It was the security of society itself, essentially of the dominant social groups that was ultimately called into question by the extent of social problems.

The polarization around two different positions in the responses to be implemented was immediate and still remains valid. On one hand, there are those who defend the identification and accountability of parents who put their children at risk socially; on the other hand, there are those who believe the solution of the social problem lies in the reorganization of the institutions and the State (Digneffe, 1995).

Child protection must, of course, always focus on the child's well-being. If in the beginning, in the 19th century, the concern was restricted to a moral judgment on the working class and what was going on within it, since then, other concerns have emerged. Through the validation of childhood as a social category, initiated in the second half of the 20th century in western societies, the situation began to change. From a conception strictly centred on the child's dependence on the adult, another began to surface centred on the child as a subject of rights and the specific condition of childhood.

The focus of attention went beyond the intra-family sphere to examine also a wide variety of environments and contexts for the child's socialization (schools, day-care centres, associations, institutions, etc.) and the community itself. The emerging social frameworks and new methods of sociological research contributed to this process, which tended to focus on the analysis of different social problems. New awareness of previously concealed cases or those with different levels of visibility became part of the discussion and debate.

More than the possible increase in social risks, what we may be seeing today is a potential rise in daily occurrences because of the additional visibility that certain actions acquire, partly as a result of permanent media coverage.

Currently, the representation of childhood focuses on the need for its protection and the development of policies that enforce the Rights of the Child, proclaimed in 1989, through the Convention on the Rights of the Child. The view of the child implicit in the Convention on the Rights of the Child nullifies the previous conception of the child as an object, the "property" of his / her parents / family, and is also clear that the child should be regarded as

a full person in society, a member of a family and a community, with rights and responsibilities appropriate to age, maturity and development. This is not a helpless person in need of mere charity or assistance. The child is a citizen, with recognized rights, and for this to be possible, the State is also responsible for ensuring that the family has adequate and necessary support to ensure the protection and development of the child.

But reality shows the ambivalence of individuals and social groups when faced with these issues and situations, and tensions between protection and participation, and dependence and autonomy, remain and are reproduced in the most varied social fields.

The reflexivity that characterizes contemporary Western societies has resulted in the (re) discovery of the social risks that progress through childhood, clearly showing how the lives of many children, in different parts of the world, are affected by constraints of a diverse nature. We are experiencing a period of civilizational transition marked by technological and economic progress whose repercussions, positive and negative, are felt at all levels of human action (Beck, 2016).

The growing concerns nowadays, for example, about childhood obesity, mental health, behavioural problems or the uses of the internet and digital technologies by children, all stem from the same desire to protect children. There is an increasing complexity which corresponds to the demand for the greater efficiency and effectiveness of public policies for children. The purpose of these policies should be the organization of a child protection system, which does not guarantee only its protection from serious damages (physical, psychological or sexual) but also above all ensures that children live and grow under appropriate and effective care that strengthens their rights.

Childhood protection is based on a delicate balance between the relationships of child and parent, citizens and the State, in contexts where access to equal rights is real and not merely formal. It is this principle that justifies and legitimizes State intervention in the regulation of the private and public spheres. However, overcoming conflicting discourses and practices and moving from “law-in-books” to “law-in-action” (Santos, 1986, p. 180) remains the greatest challenge in the present time in Western societies. This applies not only in the area of childhood, but also demands going beyond the marginal space that child protection continues to occupy on the public, political and academic agenda.

Referências / References

Beck, U. (2016). *The Metamorphosis of the World*. Cambridge, UK/Malden, MA: Polity Press.

Digneffe, F. (1995). Problèmes sociaux et représentations du crime et du criminel. De Howard (1777) a Engels (1845) (pp. 137-212). In C. Debuyst, F., Digneffe, J.-M., Labadie, & A. P. Pires (Eds.), *Histoire des Savoirs sur le Crime & la Peine* (pp. 137-212). Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.

Gill, T. (2007). *No Fear: Growing Up in a Risk Averse Society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation, United Kingdom Branch.

Santos, B. S. (1986). Social Crisis and the State. In K. Maxwell, (Ed.), *Portugal in the 80's: Dilemmas of Democratic Consolidation* (pp. 167-195). New York / Westport, CT / London: Greenwood Press.

Riscos e Bem-Estar Digital / Risks and Digital Well-Being

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.54>

Cristina Ponte

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa,
Portugal*

Riscos e Bem-Estar Digital

Os primeiros anos da internet foram marcados pela preocupação com as consequências negativas para as crianças, tanto de conteúdos inadequados como da exposição a predadores. A pressão para políticas europeias em matéria de proteção e segurança deu origem ao Plano Europeu de Ação no início dos anos 2000: Linhas Alerta (*hotlines*) para reportar conteúdo pornográfico infantil; classificação e filtragem de conteúdos digitais; legislação; autorregulação da indústria e fornecedores da Internet; responsabilização parental sobre conteúdos visionados pelos filhos. Contudo, escasseava um conhecimento robusto e sustentado sobre riscos e segurança digital. As condições para esse conhecimento surgiram com a constituição da rede *EU Kids Online*, em 2006, a fim de conhecer *como* as crianças europeias estavam a usar a internet, *o que significava* para elas esse novo meio em termos de emoções, atitudes e perspectivas, *de que modos e para que crianças* as práticas de risco resultavam em *danos* e/ou em *oportunidades*. Em 2010, a rede realizou o primeiro estudo pan-europeu, em 25 países, com atenção a riscos digitais que marcavam a agenda dos adultos (pornografia, *sexting* e encontros com estranhos) e *cyberbullying*. Os resultados deste inquérito respondido por mais de 25 mil crianças e jovens (9-16 anos) derrubariam mitos sobre esse contexto (Livingstone, Haddon, Gorzig & Ólafsson (2011), pp. 42-43). Com recurso a entrevistas e a grupos de discussão, o conhecimento seria complementado com a atenção aos modos como crianças e jovens entendiam o significado de situações problemáticas online, que sentimentos lhes associavam, o que divergia relativamente às perspectivas de adultos, a importância da mediação familiar e de pares (Smahel & Wright, 2014). Em 2013-2014, o projeto *Net Children Go Mobile* identificou de que modos os emergentes dispositivos digitais móveis (*tablets* e *smartphones*) estavam a marcar novas práticas, não só digitais, mas também sociais e culturais. Saía-se da agenda estreita focada nos riscos potencialmente danosos para uma agenda que alargava a atenção às oportunidades, competências e direitos e que incluía as crianças e jovens como parceiros de pesquisa.

Em contextos sociais cada vez mais mediatizados, não é mais possível considerar apenas *relação das crianças com a internet*: importa olhar a *relação de crianças e jovens com o mundo mediado pelas tecnologias digitais* (Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2018), compreender que importância

tem o digital na perspectiva do bem-estar geral da criança, considerando também a sua idade, género, resiliência e outras características. As condições de acesso (cada vez mais disseminadas e ubíquas) e os dispositivos (miniaturizados, individualizados e convergentes) interrelacionam-se com competências, atividades, riscos e oportunidades. O contexto digital integra, por sua vez, o contexto social mediado pela família, educadores, pares e comunidade e ambos têm de ter em conta o próprio país, as suas características socioeconómicas e culturais, as condições de provisão e de regulação tecnológica, de educação e conhecimento. Como a pesquisa comparada assinalou, a cultura protecionista e de aversão ao risco dos países do sul europeu traduz-se em formas de mediação parental mais restritiva. É esta matriz plural que precisa de ser convocada quando se considera a relação das crianças com o mundo mediado pelas tecnologias. Na perspectiva do seu bem-estar digital, consideram-se os seus direitos de proteção (como o direito à privacidade), de provisão (como a aquisição de competências e literacias de vária ordem para lidar com os desafios ou de acesso a conteúdos de qualidade adequados à sua idade) e de participação (como o direito a exprimir-se e a ser ouvida). Este enquadramento procura reequilibrar a preocupação com os riscos, dominante nas agendas públicas desde o início, conferindo agora idêntica atenção às oportunidades e às literacias que decorrem do uso da internet. Como tem sido provado nos estudos realizados pela rede Kids Online, na Europa e noutros países (através da rede Global Kids Online), riscos e oportunidades são ambos de ordem probabilística: os riscos podem conduzir a danos, mas também podem estimular a resiliência; as oportunidades podem levar a benefícios, mas para que isso aconteça são necessárias competências – tecnológicas, sociais, criativas, informacionais – que precisam de ser trabalhadas. Esta é sem dúvida uma área de exigente e renovado conhecimento, onde diversos parceiros sociais são convocados e onde as práticas e as vozes de crianças devem ser consideradas. Entre exemplos de instâncias europeias que têm incorporado estas orientações, destaca-se o Guia dirigido aos Estados-membros aprovado pelo Conselho de Ministros do Conselho da Europa, no sentido de estes assegurarem o respeito, a proteção e a realização dos direitos da criança em ambiente digital – CM/Rec (2018)7.

Risks and Digital Well-Being

The early years of the Internet were marked by the concern about negative consequences for children due to inappropriate content and exposure to predators.

The pressure to develop European policies related to protection and security resulted in the European Action Plan in the early 2000: hotlines to report child pornographic content; classification and filtering of digital content; legislation; self-regulation of the industry and Internet providers; parental responsibility for content viewed by children.

However, robust and sustainable knowledge about the risks and digital security was rare. The conditions for this knowledge arose with the constitution of the network *EU Kids Online*, in 2006, in order to learn *how* European children were using the Internet, *what this new medium* meant for them in terms of emotions, attitudes and perspectives, in *what ways and for which children* the risky practices resulted in *harm* and/or in *opportunities*. In 2010, the network carried out the first Pan-European study, in 25 countries, with attention to the digital risks of adults' (pornography, sexting and encounters with strangers) and cyberbullying. The results of this survey answered by more than 25 thousand children and young people (9-16 years old) would dismantle myths about this subject (Livingstone, Haddon, Gorzig & Ólafsson, pp. 42-43).

Using interviews and discussion groups, the knowledge would be complemented taking into account the ways in which children and young people understood the meaning of problematic situations online, what feelings they associated with them, what differed in regard to the perspectives of adults, the importance of family and peer mediation (Smahel & Wright, 2014). In 2013-2014, the project Net Children Go Mobile identified the ways in which emerging mobile digital devices (tablets and smartphones) were indicating new practices, not only digital but social and cultural as well. This moved beyond the narrow agenda focussing on potentially harmful risks towards an agenda that broadened to consider opportunities, skills and rights and that included children and young people as research partners. In increasingly mediated social contexts, it is no longer possible to consider only the relationship of children with the Internet: it is important to look at the relationship of children and young people with the world mediated by digital technologies (Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2018), to understand the importance of the digital aspect in the perspective of the children's well-being, while also considering their age, gender, resilience and other characteristics. The access conditions (increasingly widespread and ubiquitous) and the devices (miniaturized, individualized and convergent) are linked to the skills, activities, risks and opportunities. The digital context combines, in turn, the social context mediated by family, educators, peers and the community and both have to take into account the country

itself, its socio-economic and cultural characteristics, the conditions of provision and technological regulation, education and knowledge.

As comparative research has pointed out, the protectionist and risk-averse culture of southern European countries translates into more restrictive forms of parental mediation. It is this plural matrix that needs to be called upon when considering the relationship of children with the world mediated by technologies. From the perspective of their digital well-being, one must consider their rights of protection (such as the right to privacy), of provision (such as the acquisition of skills and literacies of various kinds to deal with challenges or access to quality content considered appropriate to their age) and of participation (such as the right to express themselves and to be heard).

This framework seeks to rebalance the concern about risks, which has dominated public agendas since the beginning, with equal attention being given now to the opportunities and literacies that result from the use of the Internet. As has been proven in studies carried out by the Kids Online network, in Europe and in other countries (through the Global Kids Online network), risks and opportunities are both probabilistic: risks can lead to damage, but they can also stimulate resilience; opportunities can lead to benefits, but for that to happen, the necessary skills – technological, social, creative, informational – need to be worked on. This is undoubtedly an area of demanding and renewed knowledge where several social partners are required and where children's practices and voices must be considered.

Among examples of European bodies that have incorporated these guidelines, the Guide for Member States approved by the Council of Ministers of the Council of Europe stands out in the sense that it ensures the respect, protection and realization of children's rights in the digital environment – CM/Rec(2018)7.

Referências / References

Livingstone, S., Anke Gorzig, L. H. & Ólafsson, K. (2011). *Final Report EU Kids Online II*. Deliverable for the EC Safer Internet Programme (pp. 42-43). ISSN 2045-256X.

Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20 (3). pp. 1103-1122.

Smahel, D. & Wright, M. (eds) (2014). *The meaning of online problematic situations for children. Results of a qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. www.eukidsonline.net

Sociologia da Infância / Sociology of Childhood

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.55>

Alan Prout

Professor Emeritus, University of Leeds, United Kingdom

Sociologia da Infância

De modo geral, a Sociologia da Infância refere-se a um conjunto de literatura e pesquisa acadêmica que aplica as teorias, os conceitos e perspectivas sociológicas à infância. A diversidade disciplinar da Sociologia reflete-se na Sociologia da Infância que, conseqüentemente, forma um campo um pouco díspar de discurso teórico, empírico e metodológico. O que a distingue de outras subdisciplinas sociológicas é o seu foco central na vida social das crianças e da infância pensada como (pelo menos em parte) uma instituição social.

Enquanto pensadores como Sócrates (e anteriores) tiveram interesse em explorar a natureza da infância, notoriamente nos casos de John Locke e de Jean Jacques Rousseau, os sociólogos clássicos dos fins do século XIX e de meados do século XX, prestaram pouca atenção às crianças e à infância.

Marx e Engels escreveram acerca do trabalho infantil na acumulação primitiva do capital e Weber viu no inculcar das ideias de poupança e de trabalho árduo, nas crianças das famílias protestantes, uma das circunstâncias para a emergência do capitalismo. Ambos, contudo, tomaram a infância como garantida e não questionaram as suas relações, os seus processos e as suas formas institucionais.

Durkheim foi invulgar, tentando entender a infância como um tema de direito próprio, nalguns aspetos codificando o que estava implícito em Marx e em Weber e, nesse processo, iniciando o que se haveria de tornar a norma do século XX, a visão sociológica da infância como um período de socialização durante o qual a natureza particular da criança é subjugada e a ordem social é interiorizada, uma norma mais tarde codificada por Talcott Parsons. Mesmo assim, a Sociologia tinha pouco a dizer sobre a infância, reconhecendo implicitamente a hegemonia da Psicologia, especialmente da Psicologia do Desenvolvimento (que se aliou à Medicina pediátrica) com a sua ênfase na criança individual e no seu (quase sempre o *dele*) normal desenvolvimento.

A Sociologia da Infância contemporânea surgiu durante os anos 80, quando sociólogos (primeiramente no Reino Unido, Suécia, Dinamarca, Noruega,

Alemanha e mais tarde mundialmente) insatisfeitos com o padrão sociológico da época, gradualmente se reuniram numa série de redes e de conferências.

Os motivos das suas críticas eram vários: a sociologia interacionista estabeleceu uma alternativa ao funcionalismo estrutural parsoniano, olhando para as ordens sociais como construídas através de interações locais e reconfigurando as crianças como agentes interpretativos; seguindo Ariès, pesquisas históricas sugerem diversidade cultural e social na infância ao longo do tempo, tal como o registo antropológico documentava a diversidade no espaço; o construcionismo social chamou a atenção para práticas discursivas e linguísticas na formação das múltiplas versões da infância; enquanto as noções de estrutura social (classicamente as de classe, mas mais tarde incluindo género, etnia e deficiência) sugerem olhar para a infância como um traço permanente da ordem social, talvez parte de uma ordem geracional. Estes elementos foram reunidos por James e Prout numa declaração programática da Sociologia da Infância frequentemente referida como o “novo paradigma”.

O trabalho inicial de criar uma subdisciplina continuou até ao presente, quatro décadas (de 1980 até 2020) durante as quais os sociólogos têm, em milhares de estudos, investigado empiricamente as crianças como agentes sociais e as infâncias como formações sociais.

Ao mesmo tempo, foram desenvolvidos procedimentos metodológicos e éticos para incluir as crianças no trabalho sociológico, ultrapassando muitos obstáculos, reais ou imaginários, para a sua participação. Este trabalho também explorou a diversidade teórica subjacente à Sociologia da Infância.

Quatro grupos teóricos principais foram identificados e enraizados no desenvolvimento mais amplo do pensamento sociológico: estudos de cenários locais (tais como escolas, bairros e hospitais) nos quais as crianças participaram em interação umas com as outras e com os adultos; estudos que realçam as diferenças de poder frequentemente encontradas nas relações criança-adulto, muitas vezes usando direitos como modo de enquadramento de questões numa forma paralela à sociologia feminista e desenvolvendo noções de uma estrutura geracional; estudos documentando as condições sociais das vidas das crianças, usando comparações estatísticas, sociais, nacionais; explorações construcionistas sociais de práticas discursivas através das quais versões diferentes da infância são criadas em diferentes circunstâncias e cenários. Estas quatro abordagens foram

frequentemente combinadas de formas diferentes explorando as sobreposições e as tensões entre elas.

Enquanto o trabalho acima discutido formou a corrente principal do trabalho sociológico sobre a infância, os últimos vinte anos viram isto gradualmente desafiado por aquilo que se tem chamado “terceira” ou “nova vaga” de estudos da infância. Estes realçaram a forma como o programa original da sociologia da infância procurou encontrar um lugar para as crianças e para a infância na sociologia como uma disciplina existente.

Ao mesmo tempo (dos anos 1990 em diante) a disciplina em si foi posta em questão e foi confrontada com muitos problemas. As suas metáforas centrais, tais como a noção de estrutura social estável, muitas vezes identificada com o estado nação, foram sendo vistas como desadequadas em relação a formas de vida social em rede, mais móveis e fluidas, emergindo de inovações tecno-sociais dos fins do século vinte, novos fenômenos muitas vezes centrais para a infância contemporânea.

Ao mesmo tempo, entender a vida social como uma área separada e diferente do mundo natural passou a ser visto como insustentável. Uma consequência disto foi questionar o excepcionalismo humano que em primeiro lugar tornou a sociedade num fenômeno linguístico ou discursivo.

Sem rejeitar a importância da linguagem na construção das relações sociais, novas abordagens (tais como aquelas das quais Latour e Callon foram precursores) redescobriram a importância do mundo material (incluindo organismos biológicos e tecnológicos).

Críticos no interior da Sociologia da Infância, tais como Prout e Lee, começaram a sugerir que estas abordagens materialistas relacionais emergentes têm muito para oferecer à Sociologia da Infância.

Isto pode implicar um afastamento do impulso inicial de conquistar um nicho para a infância na sociologia convencional na construção de um campo de estudo interdisciplinar para a infância, localizado dentro de uma ampla investigação discursiva sobre a vida humana como produto tanto da natureza como da cultura, em todos os seus complexos emaranhados. Estas perspectivas foram aceites por muitos jovens académicos da área e o que emerge do debate irá definir o futuro do estudo social da infância.

The Sociology of Childhood

In general terms, the sociology of childhood refers to a body of academic research and writing that applies sociological theories, concepts and perspectives to childhood. The disciplinary diversity of sociology is reflected in childhood sociology, which consequently forms a somewhat disparate field of theoretical, empirical and methodological discourse. What distinguishes it from other sociological sub-disciplines is its central focus on the social life of children and childhood thought of as (at least in part) a social institution.

Whilst thinkers from Socrates (and before) have been interested in exploring the nature of childhood, famously in the cases of John Locke and Jean-Jacques Rousseau, classical sociologists of the late nineteenth and mid-twentieth century paid relatively little attention to children or childhood.

Marx and Engels wrote about child labour in the primitive accumulation of capital; Weber saw in the Protestant family's inculcation of children into thrift and hard work one of the historical circumstances for the emergence of capitalism.

Both, however, took childhood for granted and left unquestioned its relations, processes and institutional forms.

Durkheim was unusual in trying to understand childhood as a topic in its own right, in some respects codifying what was implicit in Marx and Weber. In the process, he initiated what was to become the standard twentieth century sociological view of childhood as a period of socialization during which the child's particular nature is tamed and the social order internalised, a standard account later codified by Talcott Parsons. Even so, sociology had little to say about childhood, implicitly recognising the hegemony of psychology, especially developmental psychology (which was closely allied to paediatric medicine) with its emphasis on the individual child and his (nearly always his) normal development.

The contemporary sociology of childhood first emerged during the 1980s, from sociologists (at first in the UK, Sweden, Denmark, Norway, and Germany, later worldwide) dissatisfied with the prevailing sociological account, who gradually came together through a number of networks and conferences.

The sources of their critique were several: interactionist sociology set out an alternative to Parsonian structural functionalism, seeing social orders as

constructed through local interactions and refiguring children as interpretive agents; following Ariès, historical research suggested social and cultural diversity in childhood over time, just as the anthropological record documented diversity over space; social constructionism drew attention to discursive and linguistic practices in the formation of multiple versions of childhood; whilst notions of social structure (classically those of class but latterly including gender, ethnicity and disability) suggested looking at childhood as a permanent feature of social order, perhaps part of a generational order. These elements were drawn together by James and Prout into a programmatic statement of the sociology of childhood often referred to as the “new paradigm”.

The initial work of creating a sub-discipline has continued right up to the present time, four decades later (1980 to 2020) during which sociologists have, in thousands of studies, empirically investigated children as social actors and childhoods as social formations.

At the same time, methodological and ethical procedures for including children in sociological work have been developed, overcoming many real or imagined obstacles to their participation. This work also explored the theoretical diversity underpinning the sociology of childhood.

Four main theoretical clusters were identified and rooted in the broader development of sociological thinking: studies of local settings (such as schools, neighbourhoods and clinics) in which children participated in an interaction with one other and with adults; studies that emphasised the different levels of power often found in child-adult relations, often using rights as a way of framing questions in ways parallel to feminist sociology and eventually developing notions of a generational structure; studies documenting the social conditions of children’s lives, often employing national, social statistical comparisons; social constructionist explorations of the discursive practices through which different versions of childhood are created in different circumstances and settings. These four approaches were frequently combined in different ways that explored the overlaps and tensions between them.

Whilst the work discussed above formed the mainstream of sociological work on childhood, the last twenty years have seen this gradually challenged by what have been called “third” or “new wave” studies of childhood. These highlight how the original programme of the sociology of childhood sought to find a place for children and childhood in sociology as an extant discipline.

At the same time (from the 1990s onwards), that discipline itself was in question as it confronted a number of problems. Its core definitions, such as the notion of a stable social structure, often identified with the nation state, were increasingly seen as inadequate compared to the more mobile, fluid and networked forms of social life emerging from the socio-technical innovations of the late twentieth century. These new phenomena are often central to contemporary childhood.

At the same time, understanding social life as a sphere separate and different from the natural world came to be seen as untenable. One consequence of this was to question the human exceptionalism that made society primarily a discursive or linguistic phenomenon.

Without rejecting the importance of language in the construction of social relations, new approaches (such as those pioneered by Latour and Callon) rediscovered the importance of the material world (including biological and technological entities).

Critics from within the sociology of childhood, such as Prout and Lee, began to suggest that these emerging relational materialist approaches have much to offer the sociology of childhood.

This may entail a shift away from the initial impulse to carve out a niche for childhood in conventional sociology towards constructing an interdisciplinary field of study for childhood, located within a broad discursive and material enquiry into human life as a product of both nature and culture in all their complex entanglements. These perspectives have been taken up by many younger scholars in the field, and what emerges from this debate will shape the future of the social study of childhood.

Referências / References

Christensen, P. & James, A. (2017). *Research with Children: Perspectives and Practices*. Abingdon: RoutledgeFalmer.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*, Cambridge: Polity Press.

Kraftl, P. (2020). *After Childhood: Re-thinking Environment, Materiality and Media in Children's Lives*. Abingdon: Routledge.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. Abingdon: RoutledgeFalmer.

Socialização / Socialization

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.56>

Pascale Garnier

Université Sorbonne Paris Nord, France

Socialização

A socialização é um conceito-chave na Sociologia da Infância e, de forma mais ampla, uma pedra angular da Sociologia desde o seu início. O conceito tem uma longa história, com muitas concepções teóricas diferentes do que significa ser “social”. Existem tantas definições que é impossível abordá-las todas aqui. Entre elas, este artigo concentrar-se-á em duas visões concorrentes do processo de socialização. A primeira, a chamada visão “clássica”, pode ser remetida para as ideias de Émile Durkheim, um dos fundadores das ciências sociais modernas. A outra é baseada na concepção recente de William Corsaro de socialização como a reprodução interpretativa das crianças dos mundos dos adultos. Analisaremos como esse conflito de visões se baseia na questão das representações da diferença e da igualdade entre adultos e crianças. Traz também à luz a importância de estudar as classificações em função da idade subjacentes às teorias sociológicas de socialização.

Na visão de Durkheim, a socialização das crianças é, em primeiro lugar, uma questão de autoridade: “a natureza do homem não pode ser ela mesma a menos que seja disciplinada” (Durkheim, 1972, p. 111). A socialização, então, significa tornar-se plenamente humano, a partir da sua integração numa sociedade e, mais precisamente, tornando-se parte da divisão do trabalho que caracteriza essa sociedade. Ser socializado é também uma condição para se tornar um eu autêntico, uma pessoa singular. O processo de se tornar parte de uma sociedade requer a integração das regras morais que os seus membros já partilham. A socialização é, portanto, um processo vertical de transmissão cultural, de uma geração antiga para a nova. Nesta concepção o importante é o devir das crianças, processo que se inicia na vida familiar e depois avança na escolaridade, que melhora a homogeneidade do comportamento moral e o sentimento de cidadania nacional, posteriormente conquistado no mundo do trabalho. Nessa concepção tradicional de socialização, as crianças são consideradas membros da vida social e não, ainda, membros plenos. Na visão de Durkheim, as crianças têm interesse em crescer, imitando os adultos para ganhar estatuto de prestígio em vez de serem apenas dominadas. Os adultos parecem ser tão poderosos que Durkheim alerta para não confundirem abuso de poder ou violência e autoridade legítima que a sociedade lhes delegou sobre as crianças.

Hoje, mesmo que divirjam da teoria social de Durkheim, muitos sociólogos apoiam-se num tipo de ontologia de estrutura social que as crianças precisam internalizar. Dependendo da investigação, os grupos sociais pré-existentes podem ser diferentes em termos de género, classes sociais, grupos profissionais ou de lazer, etc. Mas em cada caso, a socialização significa estar, em primeiro lugar, fora desses grupos e integrar progressivamente os valores, as normas, os princípios de percepção e ação que são compartilhados pelos seus membros como formas “naturais” de ser e se comportar. A socialização é, assim, naturalizada nos corpos das crianças.

Por outro lado, a conceção de socialização de Corsaro baseia-se na importância das interações entre as crianças e na importância das culturas locais dos pares. Esta conceção enfatiza “o desejo das crianças de alcançar autonomia das regras e autoridade dos cuidadores adultos e obter controlo sobre as suas vidas” (Corsaro 2011, p. 166), mesmo que ainda sejam afetadas por adultos. O estudo da participação social de crianças pequenas em grupos de pares não mostra apenas cooperação, mas também conflitos e diferenciação social. As crianças são consideradas não como seres futuros, que estarão envolvidos na vida social, mas desde o seu nascimento como atores sociais no seu quotidiano. Nesta perspetiva, a socialização das crianças não é definida como uma reprodução do mundo dos adultos, onde são “moldadas e guiadas por forças externas” (Corsaro 2011, p. 375). Ao contrário, a socialização requer competências interpretativas, modos próprios de dar sentido às suas vidas. Esta conceção abre espaço para a agência infantil e lança luz sobre as dimensões inovadoras e criativas da sua vida social.

De Durkheim, um sociólogo francês que trabalhou no início da virada do século XIX, a Corsaro, um cientista americano, que aparece um século depois, essas conceções conflitantes de socialização infantil lembram-nos que as conceções teóricas estão inscritas em tempos e espaços diferentes. Mas essas conceções ainda são uma questão de disputa entre diferentes visões da infância na sociologia. O que as crianças são capazes de fazer (ou não) e quais são as práticas “boas” ou “adaptadas” dos adultos em relação às crianças são sempre questão de críticas, justificativas e testes, como é o caso na vida quotidiana (Garnier, 2014).

O que está em jogo é como pensar as diferenças e equivalências entre crianças e adultos. Entre outros sociólogos, Lee defendeu uma “sociologia imatura” que não considera a idade adulta como uma identidade definitiva e estável, mas como uma incompletude como a infância. Se a idade adulta não é mais o objetivo teleológico da vida das crianças, então a socialização

deve ser entendida como dependente dos significados subjacentes das categorizações de idade. Nesta perspectiva, estudar a socialização das crianças requer atenção a esses pressupostos antropológicos subjacentes às categorias de idade e ao seu impacto no desenho da investigação.

Socialisation

Socialisation is a key concept in the sociology of childhood and more broadly a cornerstone of sociology since its very beginning. This concept has a long history, with many different theoretical conceptions of what to be « social » means. There are so many definitions that it is impossible to address all of them here. Among them, this paper will focus on two competing visions of the socialisation process. The first one, the so-called “classical” vision, can be traced to the ideas of Emile Durkheim, one of the founders of modern social sciences. The other is based on William Corsaro’s recent conception of socialisation as children’s interpretative reproduction of adults’ worlds. We will analyse how this conflict of visions relies on the question of representations of difference and equality between adults and children. It also sheds light on the importance of studying age classifications underlying sociological theories of socialisation.

In Durkheim’s view, children’s socialisation is at first a question of authority: “man’s nature cannot be itself unless it is disciplined” (Durkheim, 1972, p. 111). Socialization then means becoming fully human, through getting integrated in a society, and more precisely becoming part of the division of labour that characterizes this society. Being socialised is also a condition of becoming oneself, a singular person. The process of becoming part of a society requires integrating the moral rules that the members already share. Socialization is thus a vertical process of cultural transmission, from the old generation to the new one. In this conception what is important is children’s becoming, a process that starts with family life and then progresses during schooling that improves the homogeneity of moral behaviour and the feeling of a national citizenship, and is later achieved in the world of labour. In this traditional conception of socialisation children are considered as becoming and not yet full members of social life. In Durkheim’s view, children are interested in growing-up, imitating adults in order to gain their prestigious status instead of only being dominated. Adults seem to be so powerful that Durkheim warns them not to confuse abuse of power or violence with the legitimate authority over children that society has delegated to them.

Today, even if they differ from Durkheim's social theory, many sociologists rely on a kind of ontology of social structure that children have to internalize. Depending on the research, the pre-existing social groups may be different in terms of gender, social classes, professional or leisure groups, etc. But in each case, socialisation means to be at first outside of these groups and progressively integrate the values, norms, principles of perception and action that are shared by their members as "natural" ways of being and behaving. Socialisation is thus naturalized in children's bodies.

On the other hand, Corsaro's conception of socialisation relies on the importance of interactions between children and on the importance of children's peer local cultures. This conception emphasises "children's desire to achieve autonomy from the rules and authority of adult caretakers and to gain control over their lives" (Corsaro 2011, p. 166), even if they are still affected by adults. The study of young children's social participation in peer groups does not only show cooperation, but also conflicts and social differentiation. Children are considered not as future beings, who will be involved in social life, but from their birth as social actors in their daily life. In this perspective, children's socialisation is not defined as a reproduction of the adults' world, where they are "shaped and guided by external forces" (Corsaro, 2011, p. 375). On the contrary, socialisation requires their interpretative competences, their own ways of making sense of their lives. This conception makes room for children's agency and sheds light on the innovative and creative dimensions of their social lives.

From Durkheim, a French sociologist working at the beginning of the turn of the 19th century, to Corsaro, an American scientist a century later, these competing conceptions of children's socialisation remind us that theoretical conceptions are inscribed in different times and spaces. But these conceptions are still a question of dispute between different visions of childhood in sociology. What children are able to do (or not) and what the "good" or "adapted" adults practices are in relation to children, are always subject to critiques, justification and tests as is the case in everyday life (Garnier, 2014).

What is at stake is how to think of the differences and similarities between children and adults. Among other sociologists, Lee pleaded for an "immature sociology" that does not consider adulthood as a final and stable identity, but as incompleteness like childhood. If adulthood is no longer the teleological aim of a child's life, then socialisation must be understood as depending on underlying meanings of age categorisations. In this

perspective, studying children's socialisation requires paying attention to these anthropological assumptions underlying categories of age and their impact on the design of the research.

Referências / References

Corsaro, W.A. (2011). *The Sociology of Childhood* (third edition). New York: Sage.

Durkheim, E. (1972). *Selected writings* (edited, translated, introduced by A. Giddens). Bristol: Cambridge University Press (lessons on moral education, 1902-1903).

Garnier, P. (2014). Childhood as a Question of Critiques and Justifications: Insight into Boltanski's Sociology, *Childhood*, 21(4), 447-460.

Trabalho Infantil / Child Labor

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.57>

Isabel Jijón

Princeton University, United States of America

Trabalho Infantil

A expressão trabalho infantil abarca uma grande variedade de atividades econômicas feitas pelas crianças. Inclui o trabalho em pequenas quintas e o trabalho em grandes plantações, a venda em mercados públicos e a limpeza de casas privadas, a venda nas ruas e a labuta dentro de fábricas, o ajudar nos negócios de família e o trabalho nas minas. Dado este leque, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tentou criar uma definição estandardizada de trabalho infantil. Nem todas as formas de emprego se inserem nesta categoria, apenas o trabalho que prejudica a saúde, a segurança, o desenvolvimento e a moral das crianças (OIT, 2017, pp. 20-21).

A OIT define o trabalho infantil por oposição ao trabalho leve. Como a Figura 1 mostra, esta distinção legal e moral depende da idade da criança e do tipo de trabalho envolvido. Para a OIT, o trabalho infantil é trabalho feito por crianças com menos de 14 ou 15 anos, em nações “desenvolvidas”. É também qualquer forma de trabalho que seja perigosa, como trabalhar à noite, durante muitas horas, envolvendo cargas pesadas ou maquinaria perigosa, ou trabalho subterrâneo, debaixo de água, em espaços confinados ou em alturas perigosas. A OIT especifica e proíbe “as piores formas de trabalho infantil”, que incluem a escravidão, o trabalho forçado, os conflitos armados, a prostituição, a pornografia e o tráfico de drogas. A OIT estabeleceu esta definição nas suas Convenções n.º 138 e 139.

Idade das Crianças	18				
	14				
	12				
		Trabalho ligeiro	Trabalho não perigoso	Trabalho perigoso	Piores formas de trabalho infantil

(Adaptado da OIT, 2004, p. 17)

Figura 1. Definição da OIT sobre trabalho infantil

(Adaptado da OIT, 2004, p. 17)

As caixas sombreadas representam práticas definidas como trabalho infantil.

Atualmente 152 milhões de crianças estão envolvidas nalguma forma de trabalho infantil. Há uma em cada dez crianças em todo o mundo. Em décadas passadas, o número de crianças em trabalho infantil diminuiu, contudo esta redução está a estagnar sobretudo entre crianças de 5 a 11 anos. Embora o trabalho infantil prevaleça no norte e no sul global, 9 em cada 10 crianças em trabalho infantil vivem na África, na Ásia e no Pacífico. A maioria das crianças em trabalho infantil trabalham na agricultura (OIT, 2017, pp. 19-24).

Os cientistas sociais estudam as crianças de três formas. Primeiro, os historiadores sociais traçam a mudança de significado desta prática. Mostram como o trabalho infantil foi em tempos aceite em todo o mundo. Apenas quando a industrialização alterou as relações sociais e quando os reformadores redefiniram o significado da infância é que as pessoas começaram a ver o trabalho infantil como um problema social (cf. Cunningham, 1992). Em segundo lugar, os economistas estudam as causas e as consequências do trabalho infantil. Consideram que é mais provável que a criança trabalhe dependendo (1) dos recursos da criança, como o rendimento do lar, o emprego dos pais, a educação dos pais, o nível de educação da comunidade; (2) a posição estrutural da criança, como o seu género, ordem de nascimento, trabalho da família mais próxima e da família alargada, lar rural ou urbano, disponibilidade das instalações educativas; e (3) o ambiente cultural da criança, as ideias partilhadas, intersubjetivas, acerca de género, infância e trabalho (cf. Webbink, Smits & Jong, 2015).

Estes pesquisadores também apontam para as consequências individuais e sociais do trabalho infantil, sendo o abandono escolar a mais frequente, uma maior probabilidade de má nutrição. É provável, ainda, que as famílias

delas permaneçam na pobreza. Na verdade, os economistas consideram que quando estas crianças trabalhadoras crescem e constituem as suas próprias famílias, é provável que também mandem os seus filhos trabalhar.

Mais ainda, a prática do trabalho infantil e as experiências das crianças trabalhadoras são diversas. Em terceiro lugar, a forma de os académicos estudarem esta prática é olhando para o trabalho infantil a partir da perspetiva das próprias crianças trabalhadoras. Os sociólogos da infância desenvolvem agora estudos que implicam entrevistas, etnografia e metodologias visuais com crianças trabalhadoras. Mostram que as crianças e as suas famílias não definem o trabalho infantil como a OIT, que a idade não é o limite mais relevante e que há uma preocupação com o dano e a agência. Na verdade, muitas crianças em todo o mundo dizem que foram elas que escolheram trabalhar.

Os sociólogos da infância consideram que as crianças trabalham por necessidade económica ou por laços sociais tensos. Elas trabalham para apoiar as suas famílias quando um pai/mãe está ausente, doente, ferido/a ou morto/a. Elas também trabalham porque querem ter independência dentro ou fora das suas famílias. Na revisão de literatura mais recente na área, Zelizer (2002) argumenta que as crianças e os adultos usam o trabalho como uma forma de manter, negociar ou desafiar os seus laços sociais. As crianças e as suas famílias definem a prática como “ajuda” ou “trabalho”, como “apropriada” ou “desapropriada”, dependendo do relacionamento entre as crianças e os adultos envolvidos.

Os sociólogos da infância consideram, ainda, que as crianças são mais ativas e resilientes do que sugeriam as anteriores pesquisas sobre trabalho infantil, encontrando espaço para a criatividade e a brincadeira durante a sua prática económica. De referir, ainda, que as crianças trabalhadoras do sul global – especialmente as crianças no comércio de rua – estão a juntar-se a movimentos sociais que reivindicam uma redefinição de trabalho infantil. A terceira vaga de pesquisas não nega as consequências negativas associadas ao trabalho infantil, contudo ela pede-nos que consideremos o porquê das crianças trabalhadoras defenderem a sua prática, apesar das suas consequências negativas.

A pesquisa sobre o trabalho infantil é rica e ainda inacabada. Precisamos de mais estudos comparativos que examinem as consequências dos diferentes tipos de trabalho infantil. Também precisamos considerar as perspetivas das crianças nas piores formas de trabalho infantil. E os investigadores

devem investigar a organização política das crianças trabalhadoras. Devemos explorar até que ponto estes movimentos representam mais amplamente os pontos de vista das crianças trabalhadoras. A expressão trabalho infantil é muito vasta e tem múltiplos significados. A pesquisa futura deve examinar de onde vêm estes significados e como é que eles evoluem.

Child Labor

The term child labor covers a wide range of economic activity done by children. It includes work on small farms and work in large plantations, selling in public marketplaces and cleaning private houses, peddling on the streets and toiling inside factories, helping in family businesses and working deep in mines. Given this array, the International Labor Organization (ILO) has tried to create a standard definition of child labor. Not all forms of employment fall under this category, only work that harms children's health, safety, development, and morals (ILO, 2017, pp. 20-21).

The ILO defines child labor in opposition to light work. As Figure 1 shows, this legal and moral distinction depends on the age of the child and the type of work involved. For the ILO, child labor is work done by children under the age of 14 – or 15 in “developed” nations. It is also any type of work that is dangerous, like work at night, for long hours, involving heavy loads or dangerous machinery, or work underground, underwater, in confined spaces or at dangerous heights. The ILO further specifies and prohibits the “worst forms of child labor,” which include slavery, bonded labor, armed conflicts, prostitution, pornography, and drug trafficking. The ILO has codified this definition in its Conventions No. 138 and 182.

Children's age	18				
	14				
	12				
		Light work	Non-hazardous work	Hazardous work	Unconditional worst forms of child labor

(Adapted from ILO, 2004, p. 17)

Shaded boxes represent practices defined as child labor

Figure 1. ILO's definition of child labor
(Adapted from ILO, 2004, p. 17)
Shaded boxes represent practices defined as child labor

Today, 152 million children are involved in some form of child labor. That is one in ten children worldwide. In the past decades, the number of children in child labor has gone down. This reduction, however, is stalling, especially among children ages 5 to 11. Although child labor is prevalent in the global North and global South, nine in ten children in child labor live in Africa, Asia, and the Pacific. Most children in child labor work in agriculture (ILO, 2017, pp. 19-24).

Social scientists study child labor in three ways. First, cultural historians trace the changing meaning of this practice. They show how child labor was once widely accepted worldwide. It was only when industrialization altered social relations and when reformers redefined the meaning of childhood that people began to see child labor as a social problem (for instance Cunningham, 1992).

Second, economists study the causes and consequences of child labor. They find that a child is more likely to work depending on (1) the child's resources, like household income, parents' employment, parents' education, the educational level of the community; (2) the child's structural position, like her gender, birth order, size of immediate and extended family, rural or urban home, the availability of educational facilities; and (3) the child's cultural environment, the shared, inter-subjective ideas about gender, childhood, and work (for a useful review, see Webbink, Smits & Jong, 2015).

These researchers also point to the individual and social consequences of child labor. Children in child labor are more likely to drop out of school, they

are more likely to be malnourished and their families are likely to remain in poverty. In fact, economists find that when child laborers grow up and have families of their own, former working children are likely to send their children to work as well.

Still, the practice of child labor is complicated and working children's experiences are varied. The third way in which scholars study this practice is by looking at child labor from the perspective of working children themselves. Sociologists of childhood now conduct interview studies, ethnographies, and photo-elicitation projects with working children.

They show that children and their families do not define child labor like the ILO. Age is not the most relevant boundary. Rather they are concerned with harm and with agency. In fact, many children around the world claim that they choose to work.

Sociologists of childhood find that children work because of economic need or strained social ties. They work to support their families when a parent is absent, sick, injured, or dead. They also work because they want to gain independence inside or outside their families. In her review of recent studies, Zelizer (2002) argues that children and adults use work as a way to maintain, negotiate, or challenge their social ties. Children and their families define a practice as "help" or "work," as "appropriate" or "inappropriate," depending on the relationship between the children and adults involved.

Sociologists of childhood also find that children are more active and resilient than previous child labor research suggested. Children find spaces for creativity and play amid their economic practices. Also, working children throughout the global South – especially children in street trades – are joining social movements that call for a redefinition of child labor. This third wave of research does not deny the negative consequences associated with child labor. It does, however, ask us to consider why despite these negative consequences, working children defend their practice.

Research on child labor is rich yet unfinished. We need more comparative studies that examine the consequences of different types of child employment. We also need to consider the perspectives of children in the worst forms of child labor. Scholars should also investigate the political organization of working children. We should explore whether these movements represent the views of working children more broadly. Child labor is a broad

term with multiple meanings. Future research should examine where these meanings come from and how they evolve.

Referências / References

Cunningham, H. (1991). *The children of the poor: Representations of childhood since the seventeenth century*. Oxford: Blackwell Publishers.

International Labour Organization (2017). *Global estimates of child labour: Results and trends, 2012-2016*. Geneva: International Labour Office.

Webbink, E., Smits, J. & Jong, E. D. (2015). Household and context determinants of child labor in 221 districts of 18 developing countries. *Social Indicators Research*, 110, 819-836.

Zelizer, V. (2002). Kids and commerce. *Childhood*, 9(4), 375-396.

Voz das Crianças / Children's Voices

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.58>

Amy Hanna e Laura Lundy

Queen's University of Belfast, Northern Ireland, United Kingdom

Voz das Crianças

A noção de “voz” tem sido usada como um legitimador poderoso na infância, sublinhado pelo conceito de empoderamento: permitindo que as crianças partilhem os seus pontos de vista e opiniões; e que participem na tomada de decisões. É utilizado na investigação da infância de modo variado, mas mais comumente como um nome que representa, ora as perspectivas das crianças sobre as suas vidas, ora o processo que captura as visões e experiências das crianças, ou ambas. Ao longo do tempo, o termo voz das crianças tem evoluído desde a simples escuta das crianças à sua participação direta em processos de investigação, até ao uso de metodologias de investigação que refletem as crianças como peritas nas suas próprias vidas, envolvendo-as ao longo desses processos.

O termo “voz” tornou-se omnipresente na investigação da infância. O conceito de voz das crianças foi crescentemente contestado, por exemplo, pelos pós-estruturalistas e os que trabalham no campo dos direitos das crianças. Além disso, um conjunto de tensões têm surgido entre os académicos em Estudos da Infância que têm questionado a autenticidade e representatividade das vozes das crianças, e a influência de poder entre adultos e crianças em processos que procuram não apenas as vozes das crianças, mas também a sua produção.

O termo “voz” pode ser enganador de várias formas. Por exemplo, implica uma voz singular que não reconhece as complexas subjetividades individuais, o contexto ou as disparidades de poder entre adultos e crianças. Alguns autores têm sugerido que é necessário considerar não apenas o papel do poder, mas, também, do contexto, nos processos que informam as vozes das crianças. A assunção de que é possível “capturar” as vozes autênticas ou mesmo uma “voz” única imutável que permanece igual ao longo do tempo. Ao procurar exclusivamente o falado, omitimos o não dito, e a oportunidade de ir para lá significados superficiais procurando as possibilidades de uma leitura das vozes mais matizadas (Lewis, 2010; Spyrou, 2016).

Spyrou (2016) argumenta que é nestes silêncios diversos que podemos ver como é que as crianças se posicionam num encontro investigativo, e em relação a assuntos específicos. É necessário prestar atenção particular às

preferências dos jovens pelo silêncio, e mobilizar procedimentos cuidadosos que facilitem essas vozes do silêncio, uma vez que diferentes formas e práticas de silêncio podem ser expressões de voz (Lewis, 2010). Em vez de “dar” uma voz aos jovens, é necessário refletir nos processos através dos quais essas “vozes” são produzidas, e ir para além das reivindicações de autenticidade para reformular a voz num continuum entre aquilo que é, literalmente, vocalizado e aquilo que é dito silenciosamente.

Na perspectiva dos direitos das crianças, o uso do termo “voz” atraiu um conjunto misto de respostas. Ele é largamente utilizado como uma abreviatura do artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança – o direito da criança a ter as suas perspectivas em consideração em todos os assuntos que a afetam, entrou na *lingua franca* dos profissionais que trabalham com crianças em áreas como educação, saúde e assistência social, bem como dos investigadores da infância. No entanto, Lundy (2007) advertiu que o uso do termo “voz” como substituto do artigo 12.º dilui as obrigações e prejudica, potencialmente, a implementação dos direitos humanos da criança. Assim, sugere que para além de “voz”, à criança se proporcione “espaço”, “audição” e “influência”. A partir de uma perspectiva centrada nos direitos, atender às vozes das crianças significa mais do que procurar ou obter as visões da criança, mas também assegurar que estas são levadas a sério por aqueles que detêm poder para produzir mudanças efetivas nas suas vidas.

Em suma, o conceito de “voz das crianças” foi transformador para os investigadores da infância. Teve um impacto profundo, orientando os adultos na procura e captura das experiências das crianças, apontando todos os que procuram compreender as vidas das crianças para elas permitindo, assim, que sejam envolvidas como criadoras de significado nas suas próprias vidas. Encorajou quer o desenvolvimento (e crítica) de um conjunto de métodos participativos de investigação, incluindo muitas abordagens criativas, desafiando assunções sobre se as crianças devem ou não ser envolvidas na investigação, que procura entender as suas vidas, quer a criação de um roteiro para os que escolham esse caminho. O seu poder e impacto na investigação da infância não podem ser subestimados, nem as suas limitações. Ele funciona melhor como um ponto de partida para os investigadores da infância, encorajando processos de comunicação direta com crianças bem como a sua participação em processos de investigação. No entanto, requer cautela, crítica e reflexividade: não existe uma; um modo único de a comunicar; nem um método perfeito para a capturar.

Children's Voice

The notion of “voice” has been used as a powerful legitimator in childhood, underlined by the concept of empowerment: enabling children to share their views and opinions; and to participate in decision-making. It is used in childhood research in a variety of ways, but most commonly as a noun that represents either children's perspectives on their own lives or the process that captures children's views and experiences or both. Over time, the term children's voice has developed from simply listening to children directly as participants in research studies, to using methodologies that reflect children as experts in their own lives and involving them throughout research processes. The term “voice” has become ubiquitous in childhood research. The concept of children's voice has become increasingly contested, however, for example, by post-structuralists and those in the field of children's rights. Moreover, a number of tensions have emerged from scholars in childhood studies who have questioned the perceived authenticity and representation of children's voices, and the influence of power between adults and children in processes, which not only seek children's voices, but also produce them.

The term “voice” can be misleading in a number of respects. For example, it implies a singular voice that does not acknowledge complex individual subjectivities, context, or power disparities between adults and children. Some have suggested that it is necessary to consider not only the role of power, but also context, in processes that inform children's voices. The assumption is that it is possible to “capture” the authentic voices or indeed one single immutable “voice” that remains the same over time. By exclusively seeking the spoken, we omit the unspoken, and the opportunity to go beyond surface meanings towards the possibilities for a more nuanced reading of voice (Lewis, 2010; Spyrou, 2016).

Spyrou (2016) argues that it is in their various silences that we see how children position themselves within a research encounter, and in relation to specific subjects. It is necessary to pay careful attention to the preference of young people for silence and use careful procedures to facilitate these voices of silence because many forms and practices of silence may be expressions of voice (Lewis, 2010). Instead of “giving” young people a voice, it is necessary to reflect on the processes through which these “voices” are produced, and to move beyond claims of authenticity to reframe voice on a continuum between what is voiced literally, and what is voiced silently.

From a children's rights perspective, the use of the term "voice" has attracted a mixed set of responses. It is widely used as an abbreviation for Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child – the child's right to have their views given due weight in all matters affecting them and has entered the lingua franca of professionals who work with children in education, health and social care as well as childhood researchers. However, Lundy (2007) has cautioned that the use of the term "voice" as a substitute for Article 12 dilutes the obligation and potentially undermines the implementation of the child's human right. She suggests that in addition to "voice", the child must be afforded "space", "audience" and "influence". From a rights-based perspective, attending to children's voice means more than seeking or capturing children's views but also ensuring that they are taken seriously by those with the power to effect change in their lives.

In summary, the concept of "children's voice" has been transformative for childhood researchers. It has had a profound impact, directing adults to seek and capture children's experiences by signposting those who wish to understand children's lives directly to children themselves and thus enabling them to be involved as the meaning-makers in their own lives. It has encouraged both the development (and critique) of a range of participatory research methods, including many creative approaches, challenging assumptions about whether children can or should be involved in the research which seeks to understand their lives and providing a roadmap for those who choose to do so. Its power and impact on childhood research cannot be underestimated but nor should its limitations. It works best as an entry point for childhood researchers, encouraging direct communication with children as well as their participation in research processes. However, it requires caution, critique and reflexivity: there is not one voice; not one way in which it is communicated; and not one perfect method for capturing it.

Referências / References

- Lewis, A. (2010). Silence in the context of 'child voice'. *Children & Society*, 24(1), 14-23.
- Lundy, L. (2007). 'Voice 'is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- Spyrou, S. (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7-21.



UMinho Editora



Universidade do Minho

Esta obra pretende ocupar um espaço ainda em aberto na área da Sociologia da Infância reunindo os contributos de 55 autores/as, nacional e internacionalmente reconhecidos/as, oriundos de geografias diversificadas, numa análise crítica sobre questões, temáticas e desafios que se colocam hoje na investigação em torno da infância e da(s) criança(s). O objetivo é reunir, num único volume, um conjunto significativo de reflexões científicas sobre conceitos centrais da investigação contemporânea na área, em português e em inglês, para desta forma possibilitar uma maior partilha e divulgação do conhecimento que se vai construindo a nível mundial.

This book intends to fill a gap still open in the scientific area of Sociology of Childhood. It brings together the contributions of 55 authors, nationally and internationally recognized, from diverse geographies, in a renewed critical analysis on issues, themes and challenges currently placed in research on childhood and on the child(ren). The main goal is to share in a single volume a significant set of scientific reflections on key concepts of contemporary research in the area, in Portuguese and English, aiming to reach wider audiences around the globe.

ISBN 978-989-8974-45-7



9 789898 974457 >