

Para uma teoria da socialização

Pedro Abrantes¹

Resumo:

O ensaio discute o conceito da socialização, a partir de teorias clássicas e recentes em ciências sociais, em diálogo com avanços importantes nos campos da psicologia e das neurociências. Baseados em Elias e Bourdieu, chegamos a uma (re)definição de socialização como o *processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais*. Articulam-se, assim, as dinâmicas de individualização e subjetivação com as relações estruturais de apropriação, dominação e exclusão.

Palavras-chave: Socialização; Disposições; Individualização; Práticas; Identidades.

Depois de ter ocupado um lugar central nas teorias clássicas em ciências sociais, a partir dos anos 70, o conceito de socialização parece ter sido preterido por muitos autores, por não casar bem com o movimento de “retorno” dos atores ao centro da análise social. No entanto, nos últimos anos, temos assistido a um renovado interesse pelo processo, associado a novas definições e metodologias que importa discutir.

Nas áreas da infância, da educação, da família, das profissões, da economia, da comunicação, entre outras, a socialização tem surgido na explicação de diferentes fenómenos e, por vezes, como objeto de estudo. Este tratamento (multi-)temático brinda-nos, hoje, um conhecimento mais detalhado de como a socialização ocorre em diferentes contextos e etapas da vida, ainda que comporte riscos de fragmentação e redução analítica (Scott, 2005).² Entretanto, o conceito tem sido objeto de reflexões, sínteses e propostas teóricas, denotando-se uma tendência para a demarcação das definições estruturalistas e funcionalistas, criando uma noção de socialização

¹ Licenciado e doutorado em Sociologia, investigador do Instituto Universitário de Lisboa (IUL-ISCTE), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, e investigador convidado do *Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social* (México). Endereço electrónico: pedro.abrantes@iscte.pt

² Por exemplo, dispomos de pouca informação sobre como as vivências infantis contribuem para a formação de disposições, identidades e trajetos sociais ao longo da vida. Podemos associar este acantonamento temático e redução da “ambição analítica” às condições de produção social da investigação em ciências sociais e, em particular, a um período em que a competição científica é crescente e a aprovação de pesquisas depende da definição prévia de dispositivos metodológicos de recolha e análise de dados capazes de produzir resultados fiáveis num curto espaço de tempo.

compatível com os quadros teóricos contemporâneos, nos quais assumem particular importância conceitos como agência, identidade e reflexividade, no âmbito da “modernidade tardia” (ou “pós-modernidade”).

Reconhecendo avanços importantes nestes trabalhos, propõe-se uma noção de socialização que equacione a inscrição objetiva deste processo, quer na dialéctica natureza-cultura, na linha de Elias (1983, 1990, 1992 & 1994), quer em trajetórias de vida, marcadas por práticas sociais, relações de poder e condições de existência (Bourdieu, 1979, 1980 & 1987). No primeiro caso, este posicionamento implica um diálogo com outras disciplinas científicas, como a psicologia e as neurociências. No segundo, significa explorar como as dinâmicas atuais de individualização e reflexividade se entrelaçam com relações estruturais de apropriação, dominação e exclusão, alimentando profundas desigualdades à escala global (Castells, 1996; Beck e Beck-Gernsheim, 2003; Reygadas, 2008; Atkinson, 2010).

Partimos da premissa de que todas as experiências do indivíduo, ao longo da vida, contribuem para o processo de socialização, ou seja, para a construção de disposições internas que permitem (e orientam) a participação na vida social. No entanto, sabemos que: (1) a experiência dos indivíduos é apenas uma fração do “todo social”; (2) essa experiência depende da capacidade (e disposição) de interpretar e interpelar o social; (3) a informação resultante das experiências não pode ser armazenada e posteriormente mobilizada, na sua totalidade, o que supõe processos (intersubjetivos) de seleção, generalização e analogia.

Esta reflexão está organizada em cinco campos centrais de produção do processo de socialização: os ciclos de vida; as práticas sociais; as relações de poder; as identidades e biografias; e as emoções.

1. Tornar-se pessoa: a génese das disposições e os ciclos de vida

Um equívoco recorrente é conceber a socialização como imposição da sociedade sobre o indivíduo, no sentido de este assumir determinados conhecimentos, normas e valores. Esta visão de uma sociedade perversa que controla as pessoas através de uma colonização das almas faz pouco sentido.³ Pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. Ao nível das estruturas estritamente genéticas, é dos animais pior preparados para uma vida independente, dependendo de outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associamos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas, incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., devemos reconhecer que resultam da interação com outros humanos durante longos períodos de tempo. Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (Elias, 1983). Nos mesmos atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos sociedade.

³ Mais preocupante é que muita gente associa esta ideia à própria sociologia, o que implica que pensemos urgentemente em novas formas de divulgação pública e ensino da disciplina.

É certo que, ao ocorrer sempre num tempo histórico e contexto sociocultural específico, a participação social vai induzindo um certo fechamento, no sentido em que o desenvolvimento de certas disposições, competências e valores inibe a aquisição de outros (Berger e Luckmann, 1998). Além disso, enquanto alguns contextos impõem maiores níveis de conformidade, punindo a diferença, outros recompensam a criatividade e a originalidade, o que impulsiona níveis superiores de subjetivação, mas sempre dentro de certos padrões coletivos.

Em particular, é o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade que nos torna pessoas, com capacidade de interpretar e de atuar sobre o meio envolvente (e, mais tarde, sobre o “eu”). Esse desenvolvimento depende da integração, inicialmente periférica e progressivamente mais ativa, em comunidades em que já existem formas de falar, pensar e sentir. Chegamos a um mundo já organizado, com uma materialidade própria (edifícios, equipamentos, instrumentos), entrelaçada com sistemas simbólicos, entre os quais a língua é o mais complexo e integral, mas não o único (Connerton, 1993). A relação entre objetos, palavras e comportamentos constitui, então, um enigma que vamos decifrando e no qual participamos, tornando-nos progressivamente mais conscientes dessa presença. E ao participar, não deixamos de criar interpretações e variações que contribuem para a evolução desse património simbólico (cultura) que, aliás, só existe pela acumulação de experiências de muitas gerações (Elias, 1994).

Mas como se desenrola este processo? Em contraponto com as perspectivas clássicas, psicólogos, sociólogos e antropólogos tendem hoje a enfatizar que se trata de um processo em que os indivíduos adotam um papel ativo, desde a infância, no duplo sentido de interpretação das mensagens e ação sobre o mundo (Lewis e Feinman, 1991; Corsaro, 2005). Mas é um processo que se desenrola em etapas e que, sendo eminentemente social, não se pode desprender das estruturas biológicas que nos dão vida. Nos primeiros meses de vida, os indivíduos permanecem muito vinculados às funções biológicas vitais, relativamente fechados aos estímulos simbólicos. Gradualmente, opera-se uma fantástica abertura ao meio, muito estimulada pela capacidade de manipular objetos, caminhar, comunicar com expressões e, mais tarde, com palavras (Cicourel, 2007; Dimitrova, 2010). Os diferentes ciclos de desenvolvimento do organismo definem limites às formas possíveis de incorporar, interpretar e participar na vida social.

Este carácter gradual conduziu os psicólogos a definir um conjunto de “etapas de desenvolvimento”, cada uma com formas de socialização próprias. Porém, sociólogos e antropólogos têm constatado as variações culturais neste processo (Mead, 1927), pelo que nestas áreas se consolidou apenas uma distinção entre socialização primária e secundária.⁴ Segundo uma definição influente (Berger & Luckmann, 1998), a

⁴ Parsons e Bales (1955) procuraram uma conciliação entre o processo de socialização na sociedade americana contemporânea e as “etapas de desenvolvimento” de Freud, mas que se assemelha a um “modelo ideal” da classe média dos anos 50, não considerando a diversidade de modelos socioculturais na sociedade americana e tornando-se rapidamente desatualizado.

primeira constitui a introdução do indivíduo no mundo social, mediada por “outros significativos” impostos (geralmente a família) e, portanto, indutora de uma identificação ao modo subjetivo como estes interpretam o mundo (dependente do meio social e de idiossincrasias biográficas). Este processo é carregado de emoções e orientado pelo desenvolvimento da linguagem, sendo a experiência (objetiva e subjetiva) incorporada como “a” realidade. Termina quando o ascendente do “outro significativo” é substituído pela figura do “outro generalizado” (a sociedade), permitindo ao indivíduo envolver-se de forma autónoma em interações com desconhecidos. Já a socialização secundária é um processo mais racional, voluntário e circunscrito de interiorização de “submundos institucionais”, sobretudo, no âmbito da divisão social do trabalho. Nas sociedades modernas, esta tende a ocorrer dentro de instituições especializadas, como as escolas, os exércitos e as organizações profissionais.

É verdade que, na infância, desenvolvem-se as estruturas cognitivas e emocionais dos indivíduos – mediadas por quadros de interação social e por configurações culturais do meio envolvente – que irão desempenhar um papel decisivo nos modos de interpretar e de agir no mundo social, condicionando a permeabilidade a processos de socialização posteriores. Porém, em comunidades pequenas e tradicionais, a socialização das crianças baseia-se na observação e participação progressiva em conversas e práticas dos adultos (geralmente família), em parte associadas às suas atividades produtivas (Ochs e Schieffelin, 2010). Algo semelhante ocorreu nas classes desfavorecidas europeias, pelo menos, até ao século XIX (Manacorda, 2009). Ao contrário do que sugere a tipologia primária/secundária, apenas com a modernidade se criou um quadro específico de socialização infantil e (parcialmente) comum aos diferentes grupos sociais, através do afastamento temporário das atividades produtivas (o mundo dos adultos) e criação de técnicas e instituições específicas.

Por seu lado, nas sociedades modernas, várias pesquisas têm colocado em causa o carácter integrado, rígido e reprodutor da socialização familiar, assinalando que: (1) as práticas parentais são observadas, discutidas e orientadas pela ciência, pelos media e por movimentos sociais (Faircloth, 2010); (2) a família apresenta a sociedade presente às novas gerações, a partir das suas vivências, mas também das suas perspectivas de um futuro desejado; e (3) as crianças interpretam a experiência familiar à luz dos seus próprios desafios. Assim, a socialização familiar não é o mero resultado da transmissão dos pais, mas é um produto da interação (implicando conflitos) entre os membros da família, influenciada por diversas instituições (Zuluaga, 2004). Mais, a maioria das crianças é, desde os primeiros anos, integrada em contextos educativos, mediáticos e/ou propriamente infantis (festas, parques, etc.) que transcendem a esfera familiar. A infância torna-se uma experiência institucionalizada (Mollo-Bouvier, 2005). Mesmo considerando o papel da família na interpretação das mensagens e relações de outros contextos, estas não deixam de interpelar as interpretações (e autoridade) familiares, pelo que não podemos negar o carácter difuso da socialização, desde a infância (Barbosa, 2007), diluindo a divisão entre socialização primária e secundária.

Conceitos como “experiência coletiva de infância” (Montandon, 2005) e “trocas intergeracionais” (Gheorghiu, Gruson e Vari, 2008) parecem mais adequados para entender como adultos e crianças vão construindo experiências, pertenças e disposições. Os jogos e brincadeiras desempenham um papel central, pelo modo como as crianças vão elaborando visões (hierárquicas) do mundo, criando fronteiras entre si e desenvolvendo identidades de género (Pinto e Lopes, 2009), étnicas e de classe (Levinson, 2005). Esta faceta geracional da socialização, assente em experiências e desafios parcialmente comuns, não se perde ao longo da vida (Dubar, 2005) e pode acentuar-se em certos momentos, através de ideologias, estilos de vida e movimentos sociais.

Acresce que a socialização é um processo permanente e nunca concluído, implicando esforços contínuos de atualização. O surgimento de interações carregadas de emoção e constitutivas de “outros significativos” propicia processos de (re)socialização (só em parte voluntários e racionais) e que não se podem reduzir a desvios biográficos ou debilidades da socialização primária. Ao invés, essa debilidade consubstancia-se na incapacidade de se envolver em tais processos. Também a mudança social, acelerada em certos períodos, implica processos de (re)socialização mais ou menos abruptos, ao transformar práticas, linguagens, ideologias e estruturas sociais. Pode-se advogar que a intensidade da socialização varia ao longo da vida, com tendência para uma redução gradual, mas o trabalho de (re)construção identitária, induzido por recomposições biográficas e/ou sociais, na modernidade tardia, apontam para algo mais estrutural do que a definição clássica de “socialização secundária” (Hodkinson *et al.*, 2008).

Se a distinção primária/secundária parece pouco operacional, isto não significa que a socialização não adote um carácter singular na infância, numa condição de dependência familiar-institucional e de evidência do mundo (Mollo-Bouvier, 2005; Grigorowitschs, 2008), em comparação com outras etapas da vida, em que, pelo menos na sociedade atual, se desenvolve um trabalho mais reflexivo e autónomo dos sujeitos em torno da sua identidade e biografia. Estes dois terrenos são mediados por um período de “semi-dependência”, mais ou menos tenso e prolongado, que caracteriza hoje as experiências juvenis (Guerreiro e Abrantes, 2004).

2. Práticas e disposições

Embora a socialização inclua todas as experiências no mundo social, a participação regular em práticas sociais constitui um espaço privilegiado para os indivíduos desenvolverem competências, relações, identidades e disposições, assim como incorporarem representações do mundo e de si mesmos (Giddens, 1984; Bourdieu, 1987). Por duas razões: por um lado, com os seus materiais, símbolos e protocolos próprios, as práticas possuem uma “lógica interna”, cimentada ao longo do tempo e que vincula as ações dos sujeitos às estruturas sociais (e às respectivas condições de existência); por outro lado, a participação regular implica aceitar e interiorizar essa lógica, impulsionando o desenvolvimento de disposições corporais,

mentais e emocionais afins, em grande medida inconscientes e performativas, assim como o sentimento de pertença a uma comunidade e o reconhecimento de um papel específico no seu interior.

Inicialmente, os indivíduos incorporam-se em práticas simples, sendo a sua participação periférica e mimética. Progressivamente, através do envolvimento repetido, se vão criando disposições que permitem um maior protagonismo, assim como uma integração em práticas mais complexas, o que torna o indivíduo um exemplo para os recém-ingressados. Veja-se, por exemplo, como o envolvimento intenso e regular dos indivíduos em certas práticas desportivas vai permitindo uma modulação do corpo e do espírito, não apenas no sentido da incorporação das regras, mas também da produção de formas criativas (progressivamente mais sofisticadas) de utilizar essas regras a seu favor, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias dos outros jogadores e, eventualmente, (re)negociação das próprias regras (Elias, 1992). Desta forma, as práticas dos agentes vão gerando evoluções nas estruturas sociais e, em alguns casos, também nos códigos genéticos (Damásio, 2010).

As práticas são, então, sistemas de ação (coletivos) regulados, codificados e significativos, desenvolvidos através do seu acionamento repetido por comunidades específicas e associados às suas condições de existência. O seu caráter performativo, gerado pelo envolvimento de diferentes agentes no seu progressivo aperfeiçoamento (possível pela incorporação de uma parte das suas normas e procedimentos), confere-lhes uma “lógica interna” que escapa parcialmente à consciência dos atores e que vai moldando as suas disposições corporais, mentais e emocionais, tornando-os mais seguros e eficientes. Por seu lado, se existem práticas mais simples, partilhadas pela generalidade dos membros de uma sociedade, observa-se uma tendência para a sua relativa especialização, associada à divisão social do trabalho, à escassez de recursos e a relações de poder (ver tópico seguinte). Desta forma, as práticas organizam (e regulam) a vida social, permitindo uma inscrição social dos sujeitos em quadros coletivos de interdependência e de diferenciação de papéis. As práticas em que o valor emocional e simbólico assume uma importância central denominam-se “rituais”.

Não negamos que as práticas são acompanhadas, legitimadas, interpretadas e transformadas por discursos e representações (regulamentos, manuais, conversas, etc.), também eles intersubjetivos, ou seja, produtos de (e produtores de) ideologias, valores, conhecimentos, etc.⁵ Este controlo consciente e simbólico permite aperfeiçoar e complexificar algumas práticas (e condenar outras ao declínio). Mas as práticas não se reduzem à sua dimensão consciente e discursiva, influenciando-a também de forma decisiva (parte dos discursos legitimam práticas instituídas), pelo que será preferível analisar práticas e discursos em termos de uma relação dialética. Voltando ao caso desportivo, veja-se como os treinadores gerem esta dualidade: passam o tempo a dar ordens e conselhos aos jogadores, mas, desde que marquem golo, está tudo bem.

⁵ A própria utilização quotidiana dos discursos e o desenvolvimento de capacidades nesse domínio devem ser entendidos como resultado de práticas (discursivas) socialmente localizadas, mas isso não invalida que introduzam elementos simbólicos e de reflexividade que interpelam e podem transformar as práticas.

Em suma, contra o idealismo dos atos fundacionais, as ciências sociais enfatizam a construção coletiva, paulatina e apenas parcialmente consciente de “patrimónios disposicionais” que vão definindo os indivíduos. O tempo constitui uma condição fundamental dos processos de socialização, colocando problemas metodológicos que ainda não estão inteiramente resolvidos. Como conclui Kaufmann (1992), ao constatar a importância da socialização familiar prévia (de caráter prático) sobre as narrativas românticas, nos primeiros anos de vida conjugal: “os grandes ideais sucumbem ao peso insustentável dos pequenos gestos”.

Por muito intensa que seja e mantendo sempre algum potencial socializador, é difícil que uma interação esporádica possa transformar os quadros mentais ou corporais dos indivíduos. Mesmo que certos acontecimentos únicos, com grande carga emocional, constituam “marcos” no processo de socialização, a sua importância depende de uma integração (prévia e posterior) em práticas que sublimam esses momentos. Por exemplo, são todos os casamentos anteriores a que assistiu, incluindo os preparativos e as evocações discursivas quotidianas, que tornam o indivíduo consciente da solenidade do “seu” casamento, assim como todas as práticas e registos posteriores que lhe confirmam diariamente a importância do evento. O mesmo se aplica a acontecimentos inesperados: uma etnografia numa empresa de vendas (Scweingruber & Berns, 2005) mostra como os gestores mobilizam, de forma sistemática, episódios insólitos com grande carga dramática ou cômica (“narrativas institucionais”) na socialização (emocional) dos novos “colaboradores”.

Embora o conceito de práticas seja pouco comum, noções semelhantes têm surgido noutras áreas científicas. Em psicologia, a teoria de que o desenvolvimento ocorre através de atividades (e interações) em contexto cultural constitui uma linha forte de investigação, a partir dos estudos de Vygotsky (1962), enquanto a corrente cognitiva reconhece hoje que existe uma aprendizagem “implícita”, resultante da repetição de uma tarefa e distinta quer da memorização simples quer da abstração da regra (Destrebecqz & Cleeremans, 2005). Também na antropologia vinga a ideia de que a aprendizagem resulta da participação periférica legítima em comunidades de práticas (Lave e Wenger, 1995) e que as sociedades “recordam” através de performances, rituais e objetos (Connerton, 1993). E a pesquisa em neurociências confirma que a memória pessoal constitui um registo, não das propriedades de objetos, mas sim das consequências das interações do organismo com esses objetos. As disposições antecedem, em termos da evolução da espécie e de crescimento de cada ser humano, a formação de mapas mentais e da consciência – tendo surgido estes como forma de regulação vital mais eficaz – e continuam a desempenhar um papel fundamental: uma vez que o armazenamento de informação em esquemas mentais é dispendioso, em termos energéticos, os seres humanos conservam uma grande quantidade de informação na forma disposicional, em “hibernação funcional”, associando-a a uma determinada situação e permitindo mobilizá-la mais rapidamente, sempre que essa situação ocorre (Damásio, 2010).⁶ Em síntese, grande parte daquilo que aprendemos,

⁶ Como conclui Damásio (2010: 184), “o nosso conhecimento-base é implícito, velado e inconsciente”. Nem sempre

desenvolve-se no decorrer das atividades no mundo social e interioriza-se num estado não consciente, mas prático, já ajustado às estruturas (do organismo e do meio sociocultural) e, portanto, mobilizável nas interações quotidianas.

3. Relações de poder

Enquanto resultado das sucessivas interações do indivíduo no mundo social, a socialização ocorre sempre no contexto de relações de poder.⁷ No decurso de sucessivas experiências quotidianas resultantes de trajetórias específicas no espaço social, os indivíduos vão construindo e incorporando a estrutura social, bem como a posição e o papel de cada um nessa estrutura, através de um “sentido prático” ajustado ao seu campo objetivo de possibilidades (Bourdieu, 1980 & 1987). Se a “ordem da interação” implica um acordo tácito entre os atores acerca da “definição da situação” (Goffman, 1993), esta negociação ocorre num quadro estrutural em que alguns têm mais recursos do que outros, isto, é maior capacidade de distribuir recompensas e sanções, impondo *os seus* conhecimentos, normas e valores como os mais relevantes (ou os únicos válidos) (Goodwin, 2007). Aliás, os mecanismos de dominação não podem prescindir desta socialização dupla, simultaneamente prática e discursiva, ainda que nem sempre ambos os processos sejam coincidentes, gerando tensões entre crenças e disposições (Lahire, 2002b). Mas os “dominados” não se encontram numa situação passiva ou alienada: podem reconhecer o processo e oferecer-lhe resistência, através da adesão a (e elaboração coletiva de) quadros alternativos de socialização, gerando espaços de inversão simbólica (Pellissery, 2008; Atkinson, 2010).⁸

Assim, uma menina vai interiorizando posturas corporais e morais diferenciadas dos meninos, não apenas pela orientação social para práticas diferenciadas, mas também porque, através de distintas interações, vai incorporando aquilo que é permitido e valorizado no género feminino. Mas esta situação é mediada por estruturas genéticas, condições de existência e quadros de socialização específicos, sendo a correspondência entre disposições e crenças também variável, o que explica que certas raparigas se aproximam mais ao modelo dominante de feminilidade, enquanto outras possam resistir-lhe. Dois filhos de um casal operário podem seguir trajetórias de vida distintos, a partir de diferenças de pormenor na infância de cada um, mas que se vão

o autor reconhece a formação de disposições como um processo eminentemente social, isto é, produto da participação continuada dos indivíduos em práticas sociais, assumindo que a influência da sociedade ocorre apenas ao nível da consciência e dos discursos. Isto resulta de uma concepção redutora (formal) de cultura.

⁷ A “relação pura” descrita por Giddens (1992) sugere um ideal de vida íntima em que dois namorados vão incorporando formas de ser e de estar compatíveis, baseadas no amor e respeito pelo outro. Mas trata-se de uma situação utópica: como mostra Kaufmann (1992), a vida conjugal é um campo de lutas de poder, tal como as restantes formas de interação social.

⁸ Alguns estudos educacionais sobre a interação na sala de aula mostram claramente este processo. Embora, numa interação individual entre professor e aluno, o primeiro esteja claramente numa posição dominante, controlando a situação, na relação com a turma, a coesão grupal constitui um poder que permite aos alunos negociar as normas que regulam a prática na sala de aula. Mesmo que, a um nível consciente e discursivo, alunos e professores aceitem a legitimidade da autoridade formal, as disposições que vão incorporando nesta interação são bem mais complexas e ambíguas.

acentuando ao longo do tempo, até à integração em posições sociais e quadros de socialização antagónicos. Existe uma homologia tendencial, mas não perfeita entre o mundo objetivo (sociedade) e o mundo subjetivo (construção de cada indivíduo).

Ao nível macro, os povos, as classes e os grupos mais poderosos procuram dominar os restantes, através da elaboração e difusão de quadros de socialização que legitimam, naturalizam e reforçam o seu poder, ditando as pautas de conhecimento, comportamento e valores. A divisão social das práticas e a sua representação ideológica são decisivas, difundindo a crença de que as práticas das classes dominantes são “nobres”, implicando e produzindo competências superiores. Este processo adota configurações diferentes em cada civilização e vai sofrendo metamorfoses ao longo do tempo. Na Europa, desde a antiguidade clássica que se consolidou um hiato entre a formação para pensar, ler e falar, reservada às classes dominantes, e outra para trabalhar e obedecer, para as classes desfavorecidas (Manacorda, 2009). Na idade média, emergiu uma noção de “civilização” associada a códigos de sensibilidade e de conduta da alta burguesia (permitindo catalogar os outros como “bárbaros” e “ignorantes”) e que, à medida que iam sendo apropriados pelas classes populares, se iam refinando nas elites, de forma a manter o valor distintivo de legitimação da nova condição dominante desta classe (Elias, 1990). E a aliança entre estado e igreja constituiu um poderoso meio pelo qual se susteve um processo de socialização compatível com o sistema de dominação, preservado nos países católicos até um período recente (Aristizábal, 2005).

Nas sociedades modernas, a escola de massas e os *media* constituem instituições fundamentais de socialização, impondo os padrões da “cultura dominante”, ao mesmo tempo que desautorizam e condenam as formas culturais dos grupos dominados (Bourdieu e Passeron, 1970; Bowles e Gintis, 1976). No caso do sistema educativo público, a sua expansão faz parte de um novo contrato social, associado à democracia e ao capitalismo: por um lado, criou uma via mais formalizada e equitativa de acesso a (e certificação de) saberes socialmente valorizados e valorizadores; por outro lado, diluiu as culturas e solidariedades operárias em ascensão, produzindo uma força de trabalho indiferenciada, com competências mais afins ao desenvolvimento económico (Enguita, 2007). Assim, para alguns jovens das classes desfavorecidas, as experiências e os veredictos escolares podem alterar as “fronteiras imaginadas”, inscritas na posição e trajetória do grupo familiar (Duschatzky, 2003; Presto e Almeida, 2008). Simultaneamente, os jovens das classes favorecidas são socializados numa “cultura erudita” que consagra a dominação escolar-profissional destes grupos (Bourdieu, 1979). Note-se como as elites investem nessa estratégia de socialização distintiva, através da aliança entre práticas familiares e colégios de elite (Quaresma, 2010), assegurando uma via exclusiva de reprodução social culturalmente legitimada. Trata-se de um processo que transcende as fronteiras de cada estado-nação e instala-se a nível global: a cultura norte-americana e da Europa central impõe-se, via sistemas educativos e *media*, nos lugares mais remotos do planeta, enquanto desvaloriza os padrões culturais dos imigrantes e induz um mercado de internacionalização da socialização nas classes favorecidas das regiões periféricas (Aguilar, 2009).

Mas, também a nível macro, as relações de poder não são uma mera imposição das classes, grupos ou regiões dominantes. A luta de diversos movimentos sociais tem vindo a introduzir uma consciência coletiva, relativamente às formas mais cruéis de violência física, discriminação racial, desigualdade de género, destruição ambiental, entre outros temas, que não deixa de ter algum efeito nos processos escolares, mediáticos e familiares de socialização e, por conseguinte, nos sistemas de dominação (Reygadas, 2008).

Em suma, o princípio funcionalista (Durkheim, 1973; Parsons & Bales, 1955) de que a socialização corresponde à transmissão de pautas de comportamentos e valores das gerações mais velhas às mais novas corresponde a uma situação típica de sociedades tradicionais, em que a idade é *per se* uma fonte de poder. Na sociedade contemporânea, em que a mudança ocorre a grande velocidade e a infância, a juventude, a democracia e a inovação são valores importantes, estas relações são mais complexas. É certo que as estruturas biológicas contribuem para a dominação (física e simbólica) sobre as crianças, mas as fontes de poder diversificam-se. Este reconhecimento de múltiplos pólos de socialização legítimos tem conduzido os principais agentes de socialização (pais, professores, padres, etc.) a uma mudança de estratégias, no sentido da negociação das normas e sanções, assim como aceitação do papel dos mais novos na sua própria socialização. Isto não significa necessariamente uma perda de autoridade dos adultos, mas a busca por um novo compromisso de socialização (Montandon, 2005).

4. Identidades e biografias

A última década foi marcada por novas propostas teóricas que têm como denominador comum o reconhecimento do papel ativo dos sujeitos, na interpretação e orientação dos processos de socialização. Como nota Dubet (1994), a pluralidade de instituições e “lógicas de ação” que compõe as sociedades modernas confere à socialização um carácter sempre inacabado, ampliando os espaços de reflexividade e subjetividade, isto é, o trabalho dos atores sobre si mesmos. Desde uma idade precoce, a criança integra-se em múltiplos contextos de vida (escola, família, televisão/internet, espaços lúdicos-infantis, etc.), o que traz ganhos cognitivos e relacionais, ainda que seja também um processo doloroso e problemático para muitas crianças (Clarke-Stewart, 1991; Tomasini, 2008). Esta “multi-participação” tende a alargar-se, ao longo da vida.

Lahire (2002a, 2002b e 2005) desenvolveu o conceito bourdiano de disposição, enquanto gerador de ações e resultado incorporado da repetição de experiências relativamente similares no mundo social. Visto que, hoje, estas experiências ocorrem em contextos (familiar, escolar, laboral, de sociabilidade, etc.) e tempos diferenciados, as disposições do indivíduo podem variar de forma significativa, quer entre contextos quer ao longo do percurso biográfico, produzindo “atores plurais”. Se Bourdieu defendia o desenvolvimento de um “sistema de disposições” (*habitus*)

associado à trajetória no espaço social (ainda que a noção de campo tenha relativizado esta unidade), para Lahire, a “transferibilidade” das disposições e a organização do “patrimônio individual de disposições” variam notavelmente, tornando-se um objeto central do trabalho reflexivo, para os atores, assim como de pesquisa empírica, para os sociólogos. O autor diferencia três processos de socialização: (1) treino ou prática direta; (2) organização social das situações; (3) inculcação ideológico-simbólica de crenças. Estes processos nem sempre são coerentes, podendo gerar tensões entre disposições, identidades e crenças, motivo de ilusões e frustrações. Por seu lado, reconhece-se a capacidade dos atores inibirem ou reforçarem as disposições, através de “técnicas de auto-controlo” e do envolvimento voluntário em práticas específicas.

Porém, importa explorar os elos e regularidades entre os contextos e entre as etapas de vida. A partir de um conjunto de etnografias urbanas, Magnani (2005) desenvolve o conceito de “circuitos juvenis” para mostrar como os jovens, movendo-se entre diferentes instituições, agentes e espaços da cidade, não o fazem de forma aleatória ou fragmentada, mas em grupos de sociabilidade que se orientam por (e assim reproduzem) padrões geracionais, de classe e de orientação cultural-ideológica. Note-se como certos meios privilegiam sistematicamente a família, o trabalho escolar-profissional ou o lazer e a sociabilidade sobre os restantes espaços de vida (e socialização). É também possível que esta hierarquia varie em função dos ciclos de vida (ex. jovem-sociabilidade e adulto-trabalho/família) e das identidades de género (ex. mulheres-família e homens-trabalho). O trabalho etnográfico permite assim ampliar o trabalho de Lahire, assente sobretudo em entrevistas, o que resulta limitador, perante o objetivo expresso pelo autor de identificar a génese das disposições e não as reduzir a representações discursivas.

Uma proposta concorrente é a de Dubar (2005), associando a socialização à construção das identidades sociais e profissionais. Segundo o autor, a identidade é o produto de sucessivas socializações, entendida na sua dupla vertente: objetiva ou para o outro (resultado das interações); e subjetiva ou para si mesmo (gerada através de narrativas biográficas). Estas duas dimensões não são necessariamente coerentes, o que permite diferenciar uma existência mais prática e relacional (tradição materialista) e outra mais reflexiva e consciente (tradição idealista). Esta abordagem é compatível com outras teorias influentes na sociologia que têm estudado os processos de reflexividade e individualização, enquanto orientação dos indivíduos para a construção de “vidas autênticas” e identidades singulares, não através da fuga às instituições, mas através da reivindicação à sua interpretação das mesmas (Beck & Beck-Gernsheim, 2003). Em vez de reduzir as desigualdades, este processo parece acentuar a polarização social: a expansão e a democratização do mundo subjetivo coexistem com a exploração e a exclusão no mundo objetivo.

Focar a relação entre socialização e identidade é pertinente: em grande medida, cada indivíduo interioriza disposições, competências e valores, na medida em que as associa a uma identidade específica, resultante de uma negociação entre papéis atribuídos e intenções próprias. Acrescenta-se, assim, uma dimensão de intencionalidade e de reflexividade a um processo que decorre ao longo de toda a

vida e que, noutras abordagens, surge como demasiado “mecânico”. A construção de uma narrativa autobiográfica surge como processo de interpretação e unificação das experiências de socialização, assim como guião para a ação.⁹ Aliás, este princípio estava já presente em conceitos como o de “socialização antecipatória” de Merton (1987), mas foi notavelmente aprofundado nas últimas duas décadas. Noções como projeto e metamorfose (Velho, 1994) são úteis para entender como, dentro de um campo objetivo de possibilidades, os indivíduos vão exercendo uma crescente orientação sobre os processos de socialização e reconstrução do *self*, inclusive através de um trabalho de reinterpretação das experiências de infância e adolescência, impulsionado pela literatura de auto-ajuda, narrativas biográficas, terapia psicológica, romances, filmes, etc. (Giddens, 1994). A vida deixa de ser um facto consumado (resultado de uma condição), tornando-se um foco de problemas, reflexões, decisões, criações, projetos, intervenções.

Porém, esta perspectiva corre o risco de desvirtuar o conceito de socialização, através de um duplo reducionismo: nem a socialização é apenas construção das identidades, implicando o desenvolvimento de disposições, linguagens, competências (ver tópicos anteriores); nem as identidades são apenas o produto de sucessivas socializações (incluindo também fatores genéticos e condições materiais).¹⁰ Esta dupla redução está vinculada a um aparelho metodológico de recolha de dados, baseado em entrevistas biográficas a adultos, geralmente em países ou classes socialmente favorecidos. Além disso, ao atender às narrativas biográficas, não se deve olvidar que os indivíduos percorrerem trajetos objetivos no espaço social. Assim, defendemos que a construção identitária é uma dimensão importante do processo de socialização, sobretudo nas sociedades modernas, mas não a única.

5. As emoções

Por fim, equacionamos como o enfoque recente da pesquisa científica sobre as emoções pode enriquecer o conceito de socialização. Teorias recentes no campo das neurociências e da psicologia educativa apontam para que a emoção constitui um elemento fundamental para orientar a atenção imediata dos sujeitos, a seleção e integração da informação a armazenar, passível de ser mobilizada em futuras situações, e o processo de tomada de decisão (Versace & Rose, 2007; Cagnin, 2008; Zhang e Lu,

⁹ A relação entre socialização e identidade foi estudada a partir da análise de biografias de três figuras históricas, evidenciando como a socialização em múltiplos contextos sociais, desde uma idade precoce, posteriormente reforçada por um trabalho estratégico dos atores, permitiu-lhes desenvolver uma “identidade de fusão”, passível de personificar e promover a união entre distintas forças sociais (Abrantes, no prelo).

¹⁰ Aceitar esta perspectiva implicaria alargar a noção de identidade, desde o seu sentido restrito (representação social do indivíduo), de modo a incluir o organismo, a posição social, a trajetória, a experiência e projeto de vida, a cultura, o *habitus*, o “eu”, os papéis, a biografia, etc. Existe uma relação entre estes elementos e importa estudá-la, mas subsumir tudo no mesmo conceito conduz a um certo empobrecimento analítico que dificulta precisamente esse estudo.

2009). Como nota Damásio, “*desde que uma cena tenha algum valor, desde que na altura houvesse suficiente emoção, o cérebro apreende imagens, sons, odores e sabores, num registo multimídia, e irá recuperá-los na altura própria*” (Damásio, 2010: 168). Dá o exemplo de um estudo contundente: os indivíduos que apoiam a escolha da casa em critérios emocionais fazem melhores decisões objetivas do que aqueles que seguem uma via racional. Baseando-se em Freud, Ferrés i Prats (2008) compara os processos escolares e mediáticos, argumentando que todas as aprendizagens, inclusive as mais formais, abstratas e racionais, assentam em dois pólos emocionais: o medo e/ou o desejo. Neste sentido, podemos supor que experiências com maior carga emocional têm maior potencial de socialização.

Esta abordagem não representa necessariamente uma revolução nas ciências sociais. Basta lembrar, entre outros: os estudos de Durkheim (1965) sobre os rituais, capazes de gerar estados de “*efervescência coletiva*” com grande carga emocional e, por conseguinte, representações partilhadas e sentimentos de filiação ao grupo; as teorias de Goffman (1983) sobre o modo como os atores representam nas interações quotidianas, gerindo as suas emoções de acordo com “*guiões culturais*” interiorizados; a produção social de códigos de sensibilidade e de auto-controlo que orientam os sentimentos de paixão, gosto, aversão, repugnância (Elias, 1990; Bourdieu, 1979); os valores e ideologias que dominam as transformações da intimidade (Giddens, 1992).

De notar que os estados emocionais estão muito vinculados a relações sociais. Parsons e Bales (1955) ou Berger e Luckman (1998) já haviam notado a centralidade do “*outro significativo*” enquanto *pivot* do processo de socialização. Se os pais constituem agentes fundamentais, durante a infância, devemos considerar que as emoções sentidas relativamente a outras pessoas, ao longo da vida (inclusive figuras mediáticas), são igualmente relevantes para os processos de socialização e individualização, sendo as emoções positivas indutoras de uma socialização por identificação, enquanto as negativas produzem uma socialização por distinção.

Na verdade, a sociologia das emoções constitui hoje uma das áreas mais promissoras da investigação nesta disciplina, demonstrando, por exemplo, a ligação das emoções positivas (confiança, segurança, satisfação) quer à confirmação da identidade na interação quer à mobilidade social ascendente (Turner e Stets, 2006). De forma inversa, a negação da identidade e a mobilidade social descendente parecem suscitar emoções negativas, gerando ciclos de depressão, variáveis consoante se atribui a culpa a si próprio (vergonha, embaraço) ou aos outros (agressividade, raiva). Destaque-se, a este propósito, o trabalho de Barbalet (1998) sobre a relação entre as emoções e as estruturas sociais, diferenciando o medo e o ressentimento das classes dominadas da confiança e (auto-)controlo das classes dominantes.

Um exemplo: é sistemático os jovens afirmarem que abandonaram a escola porque “*não gostavam de estudar*” ou porque “*as aulas eram uma seca*” e, anos mais tarde, lamentarem amargamente essa decisão (Guerreiro e Abrantes, 2004). Podemos explicar estes sentimentos de forma estrutural: por um lado, o facto de a escola ter proporcionado emoções negativas – geralmente, associadas a sentimentos de

incompreensão, estigmatização, interiorização do fracasso – constitui uma experiência provocada por hiatos entre a realidade escolar e outros quadros de socialização; por outro, o arrependimento é resultado das experiências (emocionais) posteriores no mercado de trabalho, assim como um tipo de racionalidade que se associa geralmente à idade adulta (e privilegiado numa situação de entrevista com um estranho letrado, numa posição socialmente mais favorecida). Podemos igualmente enfatizar o pólo da ação, argumentando que as referidas emoções constituem construções coletivas, a primeira realizada em grupos de socialização juvenil, a segunda em esferas como a família e o meio laboral. Mas importa não esquecer que os vínculos afetivos (e inesperados) com profissionais escolares e/ou colegas de outros meios sociais permitem a alguns destes jovens criar outros sentidos para a escola (Abrantes, 2003).

Ao longo da vida, outros vínculos vão constituindo fontes (emocionais) decisivas para a reconstrução dos processos de socialização-individualização, como é o caso da relação conjugal (Dun, 2008). É também aqui que entra o conceito de socialização em voga no senso comum, enquanto intenção emocionalmente orientada de interação com certas pessoas com quem se mantém laços de amizade e identificação, em espaços-tempos específicos, cuja importância socializante e identitária não é negligenciável. Veja-se, por exemplo, como “estar” no centro comercial representa uma forma específica – hoje muito difundida em certas classes – de viver e construir a (e ser construído pela) cidade (Cornejo, 2006). Em suma, como mostra um estudo catalão sobre crenças religiosas (Collet i Sabé, 2005), dimensões afetivas e relacionais parecem alargar e complexificar o nosso conceito de socialização.

Também a perspectiva das práticas não é contraditória com um enfoque nas emoções. A interiorização de certos procedimentos pela rotina inibe certas emoções negativas, contribuindo para a segurança e bem-estar do indivíduo. Além disso, tal economia emocional e cognitiva permite ao indivíduo aperfeiçoar continuamente a prática (e os sistemas cognitivos e corporais associados), tecendo elementos que haviam ficado fragmentados nas primeiras experiências, ensaiando variações originais e resolvendo problemas. Desta forma, desenvolve-se uma identidade, associada muitas vezes a benefícios simbólicos e/ou materiais. Ao gerar espaços de ação criativa, aperfeiçoamento técnico e reconhecimento social, a participação em práticas diferencia-se da mera repetição rotineira de atividades, constituindo uma fonte de emoções positivas.

Resta-nos mencionar que os estudos anteriores, tanto os clássicos como os mais recentes, tendem a enfatizar a importância do social (seja a interação face-a-face, seja a estrutura social) no emocional. Este é um importante argumento para o diálogo com os neurocientistas: voltando à citação de Damásio, podemos acrescentar que tanto a atribuição de “valor” a uma “cena” como a emoção sentida e a forma de interpretá-la (sentimento) dependem da apropriação prévia de códigos propriamente sociais. Mas convém reconhecer que as emoções não são inteiramente redutíveis ao social: existe uma predisposição no genoma humano e que se alinha em combinações ligeiramente diferentes em cada indivíduo. Tal como a própria omeostase do organismo, a constituição corporal ou os mecanismos cognitivos, as emoções são

socialmente produzidas, mas têm algum poder de produção da sociedade.¹¹ Esta dialética é mais clara em contextos como o desporto, a arte e a relação amorosa, mas não será de excluir o seu papel noutras dimensões da vida. Este é um campo ainda por desbravar e a possibilidade de fazê-lo passa, necessariamente, por um maior diálogo interdisciplinar.

Notas finais

As reflexões incluídas no artigo permitem-nos sustentar uma definição de socialização enquanto *processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais*. Desta forma, os indivíduos vão produzindo a sociedade e sendo produzidos por ela.

Esta definição resulta do cruzamento (crítico) de várias tradições importantes nas ciências sociais, equacionado à luz de estudos recentes, no campo da sociologia, antropologia, ciências da educação, psicologia e neurociências. Não ignoramos que esta heterodoxia gera limitações ao nível do aprofundamento de cada uma das teorias, mas confiamos que o esforço de comparação e síntese é importante para o desenvolvimento das ciências, potenciando efeitos de cumulatividade e combatendo o referido perigo de fragmentação. Além disso, a revisão da literatura permitiu identificar áreas em que o conhecimento ainda é escasso, pelo que poderão ser filões de pesquisa a explorar nos próximos anos, como o papel da primeira infância, das emoções e das narrativas biográficas no processo de socialização.

Utilizando uma expressão popular, a “escola da vida” – incluindo a vida da escola, mas também a que decorre em muitos outros lugares – constitui um objeto fundamental para conhecer os indivíduos e as sociedades, bem como para transformá-los. Tal como outras escolas, é um espaço cheio de repressões, mas também de liberdades.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.

– (2011), “Bolívar, Juárez y Guevara: apuntes sobre socialización e identidad”, in *Convergencia – Revista de Ciencias Sociales*, vol. 18, n.º 57, 165-183.

AGUILAR, Andréa (2009), “Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica”, in *Educação & Pesquisa*, 35 (1), 67-79.

¹¹ Veja-se como a inteligência emocional é um fator decisivo para ganhar ascendente nos grupos de sociabilidades e, desta forma, impor padrões culturais e relacionais (Zavala *et al.*, 2008).

ARISTIZÁBAL, Magnolia (2005), “La iglesia y la familia: espacios significativos de educación de la mujeres en el siglo XIX”, in *Convergencia*, 12 (37), 169-216.

ATKINSON, Will (2010), “Class, individualisation and perceived (dis)advantages: not either/or but both/and?”, in *Sociological Research Online*, 15 (4). Disponível em: <http://www.socresonline.org.uk/15/4/7.html>

BARBALET, Jack (1998), *Emotion, Social Theory, and Social Structure: A Macroscopic Approach*, Cambridge (RU), Cambridge University Press.

BARBOSA, Maria Carmen (2007), “Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas”, in *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1059-1083.

BECK, Ulrich e BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003), *La Individualización: El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*, Barcelona, Paidós.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas (1998), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction: Critique Social du Judgement*, Paris, Minuit.

– (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

– (1987), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genebra, Droz.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, London, Routledge & Kegan Paul.

CAGNIN, Simone (2008), “Algumas contribuições das neurociências para o estudo da relação entre afeto e cognição”, in *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, 8 (2), 473-504.

CASTELLS, Manuel (1996), *The Rise of Network Society*, (Information Age: Economy, Society and Culture, vol. I), Blackwell.

CICOUREL, Aaron (2007), “As manifestações institucionais e cotidianas do *habitus*”, in *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, 19 (1), 169-188.

CLARKE-STEWART, Alison (1991), “A home is not a school: The effects of environments on development”, in Michael Lewis e Saul Feinman (orgs.), *Social Influences and Socialization in Infancy*, New York, Plenum Press, pp. 41-61.

COLLET I SABÉ, Jordi (2005), “De la transmissió de continguts a la socialització complexa”, in *Papers*, 78, 111-131.

CONNERTON, Paul (1993), *Como as Sociedades Recordam*, Oeiras, Celta.

CORNEJO, Inés (2006), “El centro comercial desde la comunicación y la cultura: um modelo analítico para su estudio”, in *Convergencia*, 40, 13-37.

CORSARO, William (2005), *The Sociology of Childhood: Second Edition*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.

DAMÁSIO, António (2010), *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*, Lisboa, Temas & Debates.

DESTREBECQZ, Arnaud e CLEEREMANS, Axel (2005), “Implicit learning in a prediction task: neither abstract nor based in exemplars”, in *Current Psychology Letters*, 17 (3). Disponível em: <http://cpl.revues.org/index470.html>

DIMITROVA, Nevena (2010), “Culture in infancy: An account of a way the object ‘sculpts’ early development”, in *Psychology & Society*, 3 (1), 77-91.

DUBAR, Claude (2005), *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, São Paulo, Martins Fontes.

DUBET, François (1994), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.

DUN, Tim (2008), “Communication and self-expansion: Perception of changes in the self due to a close relationship”, in *Interpersona*, 2 (1), 103-126.

DURKHEIM, Emile (1965), *The Elementary Forms of the Religion Life*, Nova Iorque, Free Press.

– (1973), *Education et Sociologie*, Paris, PUF.

DUSCHATZKY, Silvia (2003), *La Escuela como Frontera: Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*, Buenos Aires, Paidós.

ELIAS, Norbert (1983), *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, D. Quixote.

– (1990), *O Processo Civilizacional*, Lisboa, D. Quixote.

– (1992), “Ensaio sobre o desporto e a violência”, in Norbert Elias e Eric Dunning, *A Busca da Excitação*, cap. 4, Lisboa, Difel, pp. 223-256.

– (1994), *Teoria Simbólica*, Oeiras, Celta.

ENGUITA, Mariano (2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedago.

FAIRCLOTH, Charlotte (2010), “‘What science says is best’: Parenting practices, scientific authority and maternal identity”, in *Sociological Research Online*, 15 (4). Disponível em: <http://www.socresonline.org.uk/15/4/4.html>

FERRÉS I PRATS, Joan (2008), *La Educación como Industria del Deseo: Un Nuevo Estilo Comunicativo*, Barcelona, Gedisa.

GHEORGHIU, Mihai; GRUSON, Pascal e VARI, Judit (2008), “Trocas intergeracionais e construção de fronteiras nas experiências educativas das classes médias”, in *Educação & Sociedade*, 29 (103), 377-399.

GIDDENS, Anthony (1984) *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.

– (1992), *Transformações da Intimidade*, Oeiras, Celta.

– (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta.

GOFFMAN, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d’Água.

GOODWIN, Marjorie (2007), “La vida oculta de las niñas: un estudio etnográfico sobre la exclusión social”, in *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 3 (2). Disponível em: <http://www.uam.es/ptcedh>

GRIGOROWITSCHS, Tamara (2008), “O conceito ‘socialização’ caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead”, in *Educação & Sociedade*, 29 (102), 33-54.

GUERREIRO, Maria das Dores e ABRANTES, Pedro (2004), *Transições Incertas: Os Jovens face ao Trabalho e à Família*, Lisboa, CITE.

HODKINSON, Phil; HODKINSON, Heather e HAWTHORN, Ruth (2008), “Learning through life”. in *Learning Lives WP 1*. Disponível em: <http://www.learninglives.org/>

KAUFMANN, Jean-Claude (1992), *La Trame Conjugale: Analyse du Couple par son Linge*, Paris, Nathan.

LAHIRE, Bernard (2002a), *Homem Plural: os Determinantes da Acção*, Petrópolis, Vozes.

– (2002b), *Portraits Sociologiques: Dispositions et Variations Individuelles*, Paris, Nathan.

– (2005), “Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42.

LAVE, Jean e WENGER, Etienne (1995), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge (EUA), CUP.

LEVINSON, Martin (2005), “The role of play in the formation and maintenance of cultural identity”, in *Journal of Contemporary Ethnography*, 34 (5), 499-532.

LEWIS, Michael e FEINMAN, Saul (1991), “Influence lost, influence regained”, in Michael Lewis e Saul Feinman (orgs.), *Social Influences and Socialization in Infancy*, New York, Plenum Press, pp. 1-19.

MAGNANI, José (2005), “Os circuitos dos jovens urbanos”, in *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 17 (2), 173-205.

MANACORDA, Mario (2009), *Historia de la Educación*, México, Siglo XXI.

MEAD, Margaret (1927), *Coming of Age in Samoa*, Nova Iorque, Blue Ribbon Books.

MERTON, Robert (1987), *Teoría y Estructura Sociales*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne (2005), “Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica”, in *Educação & Sociedade*, 26 (91), 391-403.

MONTANDON, Cléopâtre (2005), “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”, in *Educação & Sociedade*, 26 (91), 485-507.

OCHS, Elinor e SCHIEFFELIN, Bambi (2010), “Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones”, in Lourdes de León Pasquel (org.), *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios*, México DF, CIESAS.

PARSONS, Talcott e BALES, Robert (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, The Free Press of Glencoe.

PELLISSERY, Sony (2008), “Social hierarchies, economic inequalities and interpersonal relationships: an overview from India”, in *Interpersona*, 2 (2), 243-259.

PINTO, Tatiane e LOPES, M^a Fátima (2009), “Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância”, in *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Adolescencia*, 7 (2), 861-885.

PRESTO, Sueli e ALMEIDA, Ana Maria (2008), “Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios”, in *Educação & Sociedade*, 29 (103), 401-424.

QUARESMA, Luísa (2010), “Da escola pública ao colégio privado: da homogeneidade perdida à homogeneidade reivindicada”, in *Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira*, 2, 72-101.

REYGADAS, Luis (2008), *La Apropiación: Destejiendo las Redes de la Desigualdad*, Mexico DF, Anthropos/UAM.

SCHWEINGRUBER, David e BERNS, Nancy (2005), “Shaping the selves of young salespeople through emotion management”, in *Journal of Contemporary Ethnography*, 34 (6), 679-706.

SCOTT, John (2005), “Sociology and its others: Reflections on disciplinary specialisation

and fragmentation”, in *Sociological Research Online*, 10 (1). Disponível em: <http://www.socresonline.org.uk/10/1/scott.html>

TOMASINI, Marina (2008), “La escolaridad inicial como contexto socializador”, in *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 7-34.

TURNER, Jonathan e STETS, Jan (2006), “Sociological theories of human emotions”, in *Annual Review of Sociology*, 32, 25-52.

VELHO, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

VERSACE, Rémi e ROSE, Marylène (2007), “The role of emotion in multimodal integration”, in *Current Psychology Letters*, 21 (1). Disponível em: <http://cpl.revues.org/index1402.html>

VYGOTSKY, Lev (1962), *Thought and Language*, Cambridge (EUA), MIT Press.

ZAVALA, María Alicia; VALADEZ, María de los Dolores e VARGAS, María del Carmen (2008), “Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social”, in *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 319-338.

ZHANG, Wenhai e LU, Jiamei (2009), “The practice of affective teaching: a view from brain science”, in *International Journal of Psychological Studies*, 1 (1), 35-41.

ZULUAGA, Juan (2004), “La familia como escenario para la construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde la socialización de la niñez”, in *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Adolescencia*, 2 (1). Disponível em : <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77320104>.

ABSTRACT/RÉSUMÉ

Abstract:

Our essay discusses the concept of socialization, based on classic and recent theories in social sciences, in dialogue with important improvements in psychology and neuron-sciences. Inspired by Elias and Bourdieu, socialization is (re)defined as a process of constitution both of societies and individuals, through social interactions, activities and practices, regulated by emotions, power relations and identity-biographical projects, in a dialectic relation between biological organisms and socio-cultural contexts. Doing so, the dynamics of individualization and subjectivity are bridged with structural relations of appropriation, domination and exclusion.

Keywords: Socialization; Dispositions; Individualization; Practices; Identity.

Résumé:

Cet article examine le concept de socialisation, à partir des théories classiques et récentes en sciences sociales, en dialogue avec d'importants progrès dans les domaines de la psychologie et les neurosciences. Basé sur Elias et Bourdieu, on arrive à une (re)définition de la socialisation comme le processus de constitution des individus et des sociétés, à travers des interactions, les activités et les pratiques sociales, régies par les émotions, les relations de pouvoir et des projets d'identité-biographique, dans une dialectique entre les organismes biologiques et des contextes socioculturels. On articule, ainsi, les dynamiques de l'individualisation et de subjectivité avec les relations structurelles de appropriation, de domination et d'exclusion.

Mots-clés: Socialisation; Dispositions; Individualisation; Pratiques; Identité.