

AFONSO GALVÃO
LUIZ SÍVERES
(Organizadores)

A FORMAÇÃO PSICOSSOCIAL DO PROFESSOR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Artigo de Livro: Como citar

CALIMAN, G. A construção social da realidade: uma leitura a partir do interacionismo simbólico.
In: GALVÃO, Afonso; SIVERES, Luiz (orgs.). A formação psicossocial do professor: as representações sociais no contexto educacional. 1ed. Brasília: Liber Livro, 2015, v. , p. 61-87.



Brasília, DF
Unesco, 2015

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célvio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira

Capa: *Edson Fogaça*

Revisão: *Maria Cândida Moraes*

Diagramação: *Samuel Tabosa de Castro*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A formação psicossocial do professor: as representações sociais no contexto educacional/ Afonso Galvão; Luiz Síveres (Orgs.), *et all.* - Brasília: Liber Livro, 2015. 384 p. : il.; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-138-2

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Educação. 2. I: Ór ação do professor. I. Galvão, Afonso; Síveres, Luiz. II. Título.

CDU 241.12: 343.244

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Formação do professor 34.3
2. Formação do professor: Educação 34.3

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília
Campus 1, QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras
71906-700- Taguatinga-DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Liber Livro Editora Ltda.
SHIN CA 07, Lote 14, Bloco N, Loja 02,
Lago Norte - 71503-507 - Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668
editora@liberlivro.com.br / www.liberlivro.com.br

CALIMAN, G. A construção social da realidade: uma leitura a partir do interacionismo simbólico.

In: GALVÃO, Afonso; SIVERES, Luiz (orgs.). A formação psicossocial do professor: as representações sociais no contexto educacional. 1ed. Brasília: Liber Livro, 2015, v. , p. 61-87.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE: UMA LEITURA A PARTIR DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO

Geraldo Caliman

Introdução

Kay Erikson¹ (2005 [1966]) relembra como nos idos de 1692, na Vila de Salern, Estado de New England, ocorreu um dos mais notáveis episódios de "produção do desvio" da história estadunidense. Durante o frio inverno daquele ano, certo número de meninas adolescentes é atingido por uma "estranha doença" e começam a se comportar de maneira também estranha. As primeiras duas que manifestam tal estranha doença são Betty (9 anos) e Abigail (11). Betty torna-se distraída, ausente e preocupada. De vez em quando se senta e fixa o olhar em um objeto ou no infinito e, se interrompida, começa a gritar e a balbuciar palavras incompreensíveis.

Além dos olhares fixos, as meninas sofrem com frequência de perda temporária da audição e de memória e se sentem, muitas vezes, como atingidas por um choque ou por sufocamento. Sentem-se atormentadas e assustadas por algumas espantosas alucinações. Quaisquer que sejam tais manifestações de doença, elas parecem contagiosas, de maneira que outras meninas começam a manifestá-las com os mesmos sintomas.

As meninas são levadas pelos pais aos médicos, os quais as examinam, porém não conseguem identificar uma doença conhecida. Um médico da

1 História baseada nos relatos de ERIKSON, 2005[1966].

localidade, no entanto, acredita ter explicações para o problema. Considera a "doença" fora de suas competências e acrescenta que "aí tem a mão do demônio": as meninas estão sendo vítimas de bruxaria.

O "diabo" parece estar trabalhando pesado na vila, de modo que no espaço de pouco tempo o fato já acontecia com uma dezena de meninas, sempre atingidas pelo mesmo estranho mal. Medo e suspeitas se alargam: "Quem - se pergunta o chefe da vila-, quem era o cúmplice do demônio? Quem aflige de tal maneira aquelas pobres criaturas?" Os ministros anglicanos da comunidade vizinha são convidados a analisar o conjunto dos acontecimentos. Como observadores, acabam por confirmar o pior: os sintomas demonstrados pelas meninas eram reais e provinham de forças sobrenaturais.

No fim das análises, chegam a uma decisão: as garotas devem ser induzidas a dizer o nome da bruxa que as atormentava, e a bruxa deveria ser levada a julgamento.

As garotas nomeiam com facilidade os nomes das três bruxas que as aterrorizam: Tituba (uma escrava que tinha ligações com o vodu e a magia) Sara Good (uma mulher que fumava cachimbo, conhecida como uma mendiga que tratava mal as crianças) e Sara Osborne (uma mulher rica, mas que descuidava da participação nas funções religiosas e que já tinha escandalizado a comunidade, pois tinha convivido com um homem antes mesmo do matrimônio). As mulheres acusadas eram todas membros marginais da comunidade. Na realidade, eram todas *outsiders*, excluídas antes mesmo que as acusassem.

As primeiras audiências são realizadas em uma casa onde, em geral, as pessoas se reuniam para as decisões da vila e são presididas pelos magistrados, que deveriam verificar se tinham evidências suficientes para levar adiante o processo penal. O caso era tido como sério, pois os "puritanos" interpretavam literalmente um verso da Bíblia segundo o qual "não se deve permitir que vivam as bruxas". Verificam-se sinais evidentes de bruxaria, o que significa uma sanção iminente e pesada: a morte.

Sara Good e Sara Osborne (duas das acusadas) negam categoricamente a própria culpa. Mas, quando Tituba toma a palavra, o silêncio cala sobre a aula: a mulher confessa ter parte com o demônio e sugere que existiriam

outras mulheres na vila que eram suas cúmplices. As três mulheres são enviadas para a prisão.

A vila está em crise. A excitação dá lugar ao medo e ao pânico. O diabo andava rondando a vila à procura de almas; as meninas atingidas pelo estranho mal são os instrumentos que podem apontar para as bruxas consorciadas com o demônio. As garotas parecem sempre mais satisfeitas pelo poder que lhes tinha sido conferido: no período de seis meses, levantaram suspeitas sobre cerca de 200 pessoas, de consórcio com o demônio. Até alguns cidadãos "de bem" são acusados, como também outros, pertencentes às vilas circunstantes: agricultores, avôs, crianças e até um reverendo. Se as meninas diziam que o espectro de alguém lhes atormentava, eles eram prontamente acusados, mandados para a prisão e para o juiz. No final daquele ano, mais de uma centena de pessoas são indagadas: 19 "bruxas" são enforcadas; dois dos acusados são mortos na prisão, e um é agredido até a morte durante uma audiência.

Tudo corre "bem", até quando as meninas começam a acusar pessoas "de bem" e sujeitos considerados respeitáveis da vila; a partir daí, começam a crescer as dúvidas por parte do chefe da vila. Até as pessoas comuns começam a duvidar dos processos... Uma centena de pessoas é colocada em liberdade, até mesmo aqueles que tinham confessado ou sido considerados culpados. E assim termina o episódio de histeria na vila de Salem.

O relato mostra como os ministros puritanos tinham total autoridade para mudar as fronteiras entre o que julgavam certo e o que julgavam errado, o que era transgressivo e o que era normal, ou seja, de decidir a relação entre a transgressividade e a moralidade. Entre a vida e a morte. Eles possuíam o direito exclusivo de interpretar a Bíblia, tida como a referência normativa da comunidade.

O relato acima, baseado num episódio do século 17 e também contado em vários filmes,² retrata como a realidade pode ser construída e desconstruída a partir da interação entre os sujeitos.

2 *As bruxas de Salem*. Título original: *Salem Witch Trials*. Lançamento: 2003 (EUA). Direção: Joseph Argent Atores: Kirstie Alley, Henry Czerny, Jay O. Sanders, Kristin Booth. Duração: 188 min. Gênero: Drama.

O interacionismo simbólico e suas origens

O interacionismo, corrente que estuda a construção da realidade pelo processo interativo, é uma perspectiva que analisa o processo segundo o qual são atribuídas às pessoas rotulações e identidades. As teorias anteriores ao interacionismo estavam mais preocupadas em explicar comportamentos divergentes e desviantes como causados por forças externas ao sujeito, que se veria condicionado por inúmeros fatores e variáveis. O interacionismo tem parte de suas inspirações no paradigma utilitarista, que reconhece o consenso do sujeito, ou seja, a sua vontade livre e suas opções; e tal reconhecimento permite que se explique o processo segundo o qual o sujeito, associado a outros sujeitos, em um processo de interação, aprende e interioriza normas, atitudes, valores da sociedade. Na maioria das vezes, esses códigos normativos são convencionais, mas em certos casos são divergentes em relação ao que pensa a sociedade, causando reações punitivas e estigmatizantes.

O presente artigo se coloca dentro do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), intitulado "A perspectiva psicossocial na formação do professor", que se propõe a fazer uma investigação ampla que "lançando mão de marcos teóricos diversos, mas integrados em uma abordagem psicossocial, tem o objetivo de contribuir para melhor entender os processos que concorrem para a formação da docência na educação básica". Fazemos aqui uma leitura psicossocial da construção de normas, sanções, rotulações e identidades na perspectiva da sociologia do comportamento desviante. Entendemos por desviantes os comportamentos e/ou características das pessoas que, por divergirem das normas convencionais da sociedade, tendem a gerar reações marginalizantes que atribuem rotulações capazes de construir carreiras e identidades. Os comportamentos de risco precedem os processos de rotulação e requerem uma atenção especial por parte de quem se propõe a prevenir a construção de carreiras e identidades marginalizantes.

O interacionismo simbólico parece ter seus precursores nos estudiosos da Escola de Chicago, que compreende um farto grupo de professores e pesquisadores atuantes nas três primeiras décadas do século 20. Em um sentido mais amplo, podemos agregar a esse grupo também sociólogos

que pertencem a épocas mais recentes, mas que se inspiraram na obra dos primeiros, com notável continuidade de interesses e métodos.

As origens da teoria remontam às pesquisas de autores como George Herbert Mead (1966[1934]) e Charles H. Cooley (1963). Os autores estudaram, em nível microsocial, o processo social da formação do autoconceito, da socialização e da interação. Enquanto as teorias macrossociológicas, como as da Escola de Chicago, que analisavam o comportamento dos sujeitos como condicionado pelo ambiente socialmente desorganizado, se preocupavam em descobrir o efeito das estruturas sociais sobre os indivíduos e grupos, as teorias microsociológicas, como a teoria interacionista, partem dos processos interativos que ocorrem entre os sujeitos para depois explicar a relação destes com as estruturas e os condicionamentos sociais.

As razões que explicam a formação desse grupo de pesquisadores são diversas. Um primeiro motivo está na reação de alguns jovens sociólogos, pertencentes à Escola de Chicago, ao otimismo ingênuo (de natureza positivista) que era típico da sociologia acadêmica americana. Colocando-se na tradição comtiana e spenceriana, juntamente com a aceitação das hipóteses evolucionistas de Darwin, muitos estudiosos acabaram por elaborar uma perspectiva fundamentalmente positiva do desenvolvimento das sociedades modernas, destinadas a graus de diferenciação e de integração sempre mais avançados (SMALL, 1967; SUMNER, 1906).

A uma visão inspirada na crença de um finalismo intrínseco aos sistemas sociais, a Escola de Chicago, juntamente com outras teorias mais recentes, acolheu uma hipótese contrária à de Darwin: a hipótese de uma sociedade em via de involução, ou seja, caracterizada por modelos escassamente integrados, pela decadência do consenso social sobre as normas, pela emergência de individualismos e corporativismos, por uma tendência centrífuga. E isso para interpretar a conjuntura em breve espaço de tempo, porque para interpretá-la por um longo período de tempo eles poderiam lançar mão de teorias cíclicas já consagradas por Pareto (1923) e Sorokin (1975).

Por outro lado, aceitava-se ainda como atual a lição de certo positivismo sociológico, representado pelo trabalho de Quetelet (1974) e Guerry (1864), que indicava a via da pesquisa de campo como premissa necessária para qualquer tentativa de generalização teórica. A sociologia do desvio passa, com a Escola de Chicago, a caracterizar-se prioritariamente como observação quantificável e, portanto, com base em uma orientação empírica, capaz de codificar os fenômenos sociais sem uma precisa propensão para a teorização. No período da escola de Chicago, a teorização aparece somente em casos isolados, sem pretensões de explicações exaustivas e somente no final de um ciclo de pesquisas de campo.

À inspiração evolucionista e à orientação empírica, agregam-se os influxos sofridos pelos autores da Escola de Chicago, por parte da corrente interacionista já em estado nascente, particularmente por W. I. Thomas (1923), C. H. Cooley (1963) e mais tarde, indiretamente, também por G. Mead (1934), que sublinhavam a importância do estímulo ambiental na formação do "si social". Tentavam a superação da aproximação puramente correlacional do positivismo estatístico de Quetelet e Guerry, por meio de uma explicação psicossociológica das relações existentes entre organismo individual e suas referências estruturais e culturais.

A Escola de Chicago havia herdado esse último aspecto da tradição interacionista, representada, sobretudo, por H. Cooley (1963) e por W. I. Thomas (1923). O primeiro autor havia tentado uma sistematização da interação entre indivíduo e sociedade, assumindo como estrutura de mediação aquela do grupo. Para Cooley, a distinção essencial permanece entre "pequenos grupos" e "grandes associações". São realmente os pequenos grupos (chamados também de grupos primários) que fornecem as condições essenciais dos processos de socialização primária, assegurando a canalização (ou seja, a orientação em direção a objetivos superiores) dos instintos de base do indivíduo. Uma carência de socialização primária provocaria assim, necessariamente, um processo degenerativo duplice: dentro das personalidades singulares individuais, destituídas de normas ou de referenciais seguras, e na sociedade global, ameaçada por comportamentos autocontrolados, instintivos. No mais, para Cooley, as carências de socialização primária pareciam ter seu incremento motivado

pela prevalência dos grandes grupos ou das associações; neles, realmente, não se podem desenvolver relações humanas do tipo "face a face", mas somente relações formais e extrínsecas que provocam a dissipação das energias humanas à revelia da interiorização das normas.

Das premissas de Cooley parecem surgir duas conclusões: a primeira, relativa ao papel negativo exercitado pelas grandes estruturas secundárias sobre as sociedades modernas urbano-industriais, dotadas de impacto dissocializante e, portanto, responsáveis pela desorganização estrutural e cultural. A segunda tenta recuperar o papel do indivíduo como ator livre dentro das microestruturas capazes de se oporem à desorganização social. Definitivamente, afirmava-se que, se essa segunda conclusão está ligada (e condicionada) pela desorganização da personalidade, uma recuperação de normalidade (através de uma intensa interação de grupo) representa uma premissa para a reintegração no social.

A rejeição de um determinismo rígido em sentido único na interação social tinha sido assegurada também por W J. Thomas, muito mais explícito sobre o tema específico da transgressão às normas culturais. Esse autor, analisando juntamente com F. Thomas e Znaniecki (1968) os fenômenos de desestruturação cultural do emigrante polonês e sua hipotética (às vezes alcançada) aculturação no novo habitat norte-americano, havia notado que nem todos os sujeitos pareciam ceder igualmente às pressões que provocavam necessariamente a desorganização pessoal (ou seja, a desadaptação). Em iguais condições, em uma situação de confusão transicional dos valores, típica dos períodos de mudança, de emigração e de confronto cultural, emergiam diversos resultados, provenientes dos diferentes sujeitos e atores sociais, de acordo com as variáveis psicológicas e microssociológicas. Em outras palavras, a desorganização social não se transformava necessariamente em desorganização da personalidade. O que significa que não é o fato de alguém morar em um ambiente socialmente desorganizado (por exemplo, favela) que o faz tornar-se um desajustado em sua personalidade. Isso se justifica, segundo aqueles pesquisadores, porque as decisões dos atores sociais singulares, o modo de eles se posicionarem diante dos processos, de se orientarem para o conformismo ou a transgressão, o uso da liberdade, tornavam-se fatores determinantes da dinâmica social de reação às variáveis

ambientais. Analisando mais precisamente algumas possíveis relações entre desorganização social e desorganização da personalidade, Thomas e Znaniecki elaboraram uma tipologia articulada da seguinte maneira:

1. É possível haver desorganização social sem que se provoque desorganização da personalidade. Isso se verifica quando o indivíduo, criativo, decide violar as normas vigentes (expondo-se ao perigo de ser considerado "marginal") e escolher, entre os diversos modelos emergentes, aquele que lhe parece assegurar uma nova estrutura à própria personalidade em busca de níveis de integração mais maduros.
2. É possível haver desorganização da personalidade sem haver desorganização social. Isso se verifica quando o indivíduo se revela incapaz de perseguir os objetivos essenciais da própria personalidade (o que exige uma forte carga criativa e exploratória) e se resigna com uma rígida fidelidade aos esquemas tradicionais de uma sociedade fechada. Essa forma de fixação, chamada de "adaptação Blisteia", é típica das personalidades bloqueadas.
3. É possível haver desorganização social derivante da (ou ligada à) desorganização pessoal. Isso se verifica quando os sujeitos rejeitam qualquer comportamento estruturado, adaptando-se à situação de confusão transicional ou correndo o risco de sucumbir à desordem generalizada; essa situação é identificada, por exemplo, no comportamento dos *bohémiens*.
4. É possível, enfim, presumir uma situação na qual quanto mais a sociedade é socialmente organizada, maior seria a probabilidade de ter indivíduos sem problemas de personalidade. É o caso no qual os indivíduos colaboram com a organização do sistema e recebem dele, em troca, a oportunidade de estruturarem progressivamente a própria personalidade, longe de qualquer risco de rotulação; o resultado é a adaptação.

A contribuição de Cooley, Thomas e Znaniecki fez com que a Escola de Chicago funcionasse como ponta de lança do "ambientalismo da liberdade"

(SPROUT; SPROUT, 1965), ou seja, de uma perspectiva de análise dos comportamentos que tenda a inserir na tradição positivista um novo motivo de compreensão dos comportamentos divergentes centralizado na dinâmica individual como variável independente e não condicionada por forças incontroláveis provenientes do ambiente. É esse um dos aspectos recorrentes na abundante pesquisa empírica elaborada pela Escola.

Abre-se, assim, o espaço para o estudo da liberdade humana dentro das relações, uma liberdade não mais condicionada prioritariamente pelo contexto estrutural (pobreza, desorganização social), mas pelo contexto relacional (interação entre os indivíduos). O fiel da balança para julgar o que é certo ou errado, contra ou a favor das normas sociais, não se situa mais, prioritariamente, fora do sujeito (condicionamentos, leis), mas na reação que as pessoas podem ter em relação aos seus comportamentos de risco, divergentes, transgressivos. Essas reações são amplificadas dentro das interações sociais a ponto de provocar processos de atribuição de rótulos e identidades.

Os comportamentos de risco: entre interação e aprendizagem

A Escola de Chicago, nos seus estudos de sociologia urbana, sublinha a importância da sequência explicativa do fenômeno dos comportamentos de risco, antissociais, delinquentiais. Resultam de suas pesquisas a constatação de certo nível de competição capaz de romper o equilíbrio "biológico" do sistema cidade, causado por fenômenos de imigração para "áreas naturais" de transição e por processos de mudanças demográficas entre "favelados", novos imigrantes e sem-teto que procuram espaço nas cidades. O conceito de desorganização social inerente a esta sequência explicativa continha no seu bojo as premissas de uma teoria subcultura! dos comportamentos delinquential e de risco. Mas, no momento histórico que estamos analisando (início do século 20), tais premissas não podiam ser confirmadas senão parcialmente. As análises desenvolvidas pela Escola de Chicago, ainda sob forte influxo do positivismo, se limitavam a reafirmar o caráter orgânico da sociedade (sempre compreendido como uma estrutura sustentada por

um consenso unitário generalizado) e, conseqüentemente, a considerar os comportamentos divergentes como um efeito de patologia social, no sentido de que as normas necessárias para a estruturação do comportamento não tinham condição de permear o corpo social inteiro. Daí começa a nascer a hipótese segundo a qual a origem dos comportamentos de risco em certas regiões da cidade de Chicago caracterizadas por intensa desorganização social, pobreza, mobilidade e transição, fosse explicável pela existência nelas de uma cultura típica, transmitida de geração a geração, de um grupo a outro. A teoria da transmissão cultural, segundo a qual crescem configurações culturais divergentes ao lado e dentro de sistemas culturais legítimos, era aplicada de maneira diferente por autores como Burgess e Akers (1966), Glaser (1971), Sykes e Matza (1957), Shaw e McKay (1942), Thrasher (1963), Miller (1958), Kvaraceus e Miller (1976) e Kobrin (1964). As teorias da aprendizagem argumentam que os comportamentos divergentes do criminoso e do delinquente são aprendidos como são aprendidos tantos modos de fazer e de ser dentro de uma determinada cultura.

O processo de socialização, segundo os autores citados, explica como os sujeitos aprendem os significados, os valores, as regras e as normas através da interação com os outros. Mead (1966[1934]) distingue os componentes do processo de interação como um diálogo entre o *si* (subjetivo) e o *me* (objetivo). O *me* representaria o "outro generalizado" e funcionaria como um "depósito" de informações referentes às normas sociais. O *si* (ou *sel*) se desenvolveria graças a um confronto com os outros. Em outras palavras, seria como se nos olhássemos no espelho e, ao invés de vermos a nós mesmos, víssemos aquilo que imaginamos que os outros pensam de nós. Imaginamos como somos representados pelos outros e sentimos orgulho ou vergonha de nós mesmos, sentimentos que influenciam a autoestima, o autoconceito e, ao longo do andar, a identidade e, em certos casos, a personalidade das pessoas.

Alguns autores representativos da tendência interacionista, na interpretação dos comportamentos e da construção de identidades, são: Sutherland (1947), Glaser (1971), Matza (1969), Sykes (1957), Becker (2005[1963]) e Goffman (1982[1963]). A teoria da rotulação (*labeling*

theory, teoria do estigma) é muito representativa do paradigma interacionista e estuda os processos pelos quais a reação de uma audiência, por meio de sanções e estigmatizações, acaba amplificando comportamentos divergentes e estabelecendo identidades a eles relacionadas. Becker, por exemplo, realça a influência da reação do grupo social a comportamentos antissociais, reação capaz de estimular uma carreira desviante. O autor também analisa o conceito de desvio como resultante da aplicação de regras, sanções e etiquetas a uma determinada "vítima" por parte das outras pessoas. "O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal" (Becker, 2008, p. 22).

Edwin Sutherland (1947) desenvolveu aquela que pode ser considerada a principal teoria da aprendizagem, chamada também de teoria da associação diferenciada, com elementos interacionistas, pois a aprendizagem se dá na interação com os outros.

O que explicaria a delinquência segundo Sutherland não seriam os fatores externos ao sujeito (pobreza, necessidade de dinheiro ou de sucesso), mas muito mais a associação diferenciada a grupos que favorecem a transgressão da lei e nos quais o sujeito aprende o *know-how* dos comportamentos de risco. Da mesma maneira que certos sujeitos se socializam de modo a se comportar de acordo com os valores, as técnicas e as atitudes convencionais, outros podem socializar-se com base em valores, técnicas e atitudes divergentes, dependendo do grupo ao qual eles se associam.

A interpretação da delinquência em Sutherland baseia-se substancialmente nos seguintes pontos: . . .

- O comportamento delinquencial é essencialmente um comportamento "aprendido".
- É aprendido por meio de interações complexas que pressupõem trocas de comunicação, especialmente dentro de grupos em que as relações são face a face. Não ocorre, por exemplo, em agências de comunicação impessoais. Nessa perspectiva, a teoria valoriza os processos de socialização primária, de modo particular, os

condicionamentos exercitados sobre a aprendizagem de certos comportamentos divergentes dentro do grupo familiar e no grupo de coetâneos. O comportamento delinquencial instaura-se quando o sujeito tem grandes oportunidades de aprender, dentro desses grupos significativos, os modelos divergentes de adaptação social que lhe parecem satisfazer as próprias necessidades.

- A aprendizagem do comportamento delinquencial compreenderia, segundo Sutherland, não somente as técnicas criminosas, mas também os motivos, as tendências, as atitudes e as racionalizações que precedem e acompanham as condutas desviantes.
- Nos ambientes nos quais o sujeito rotulado como delinquente vive, coexistem sejam modelos favoráveis ao comportamento delinquencial, sejam modelos desfavoráveis. O sujeito se orienta em direção ao delito quando começam a prevalecer os motivos que o favorecem. Parece que essa prevalência está ligada a uma maior frequência, duração, prioridade e intensidade de contatos com as pessoas portadoras de avaliações que tendem a favorecer os motivos contra a lei. A associação com avaliação favorável ao crime torna-se determinante quando o sujeito aceita os comportamentos de risco como "solução" para seus problemas de adaptação social e satisfação das necessidades pessoais.
- São o centro de atenção do pesquisador o que o autor chama de *pockets of unconventionality*, em que os valores que apoiam o comportamento de risco são aprendidos e podem ser encontrados em todos os lugares, como um grupo de adolescentes amigos na esquina da rua, uma gangue delinquencial, um grupo da escola, uma rede de amigos, uma rede de drogados do *campus*, uma rede de criminosos de uma gangue. Cada um desses círculos íntimos pode representar um *locus* para uma associação diferencial e uma socialização para valores delinquenciais.
- Sutherland em sua análise considerava que alguns fatores poderiam determinar a probabilidade de alguém entrar em contato com um círculo de pessoas caracterizado por valores antissociais, capazes de transmitir valores e socializá-los. Tais fatores se relacionam à

prioridade ou quão cedo essa interação ocorre na vida de alguém; à intensidade ou quão íntimas são essas relações; à frequência ou quantas vezes ocorre; à duração ou por quanto tempo elas ocorrem.

- As pessoas acabam definindo-se como delinquentes em meio a um excesso de definições favoráveis à violação da lei ou de definições desfavoráveis à violação da lei.

Berger e Luckmann (2004/[1966], p. 52) ressaltam a importância das interações face a face para a construção social da realidade e, mais que a rotulações, se referem às "tipificações" que ocorrem na interação social. Afirmam eles que:

A realidade social da vida cotidiana é apreendida num contínuo de tipificações, que se vão tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do "aqui e agora" da situação face a face. Em um polo do contínuo estão aqueles outros com os quais frequente e intensamente entram em ação recíproca em situações face a face, meu "círculo interior", por assim dizer. No outro polo estão abstrações inteiramente anônimas.

Realmente, na década de 1960, essa reflexão toma força. É na interação que se constroem tipificações e rotulações, provocadoras de identidades as mais diversas: desviantes, delinquentiais, marginalizantes.

Teorias da rotulação

A teoria da rotulação (*labeling theory*) desenvolve-se durante a década de 1960, para explicar a construção de uma carreira rotulada como transgressiva. Esta teoria focaliza a reação da sociedade diante de comportamentos divergentes e de risco, mais que sobre a resposta do sujeito que transgredir; sobre o processo, mais que sobre a ação em si. É a única teoria que parece adaptada para explicar comportamentos divergentes no âmbito formal (delinquential) e informal (da área de risco, mas não necessariamente contra as leis).

A teoria apresenta duas orientações: uma primeira se ocupa das consequências que a reação social provoca nos sujeitos que transgridem e aprofunda o papel da interação social na formação do autoconceito. A reação social ao comportamento transgressivo e desviante, seja ele formal, informal ou aplicado a partir de características biopsicofisiológicas, tende a provocar a estigmatização e a consequente construção, por parte do sujeito estigmatizado, de um autoconceito desviante.

Uma segunda orientação se ocupa das consequências da reação social nas pessoas que constroem e controlam as leis, regras e normas sociais. Essa orientação se pergunta sobre o "como a sociedade define e controla os desviantes". Aqueles que controlam o processo normativo e infringem as normas o fazem com a intenção de assegurar os interesses daqueles que Becker (1963) chama de "empreendedores morais" da sociedade, ou seja, os representantes do grupo cultural dominante.

Quadro teórico do estigma

A teoria se apresenta como um conjunto composto de temas e de problemas que têm entre si uma conexão bastante consolidada: a distinção entre a transgressividade primária e a secundária.

Em sua distinção entre transgressão de tipo primário e secundário, Lemert (1981[1967]) entende o primeiro como distanciamento mais ou menos ocasional e não substantivo da norma, que se configura como uma ação de risco, e não como um comportamento habitual e essencialmente delinquencial. A transgressão em nível secundário é vista por ele como uma estruturação dos comportamentos antissociais e delinquenciais, como um hábito, estruturação impulsionada também pelos processos de rotulação.

Nota-se que somente a transgressão em nível secundário representa uma transgressão para todos os efeitos. Como tal, revela-se exatamente um "produto social", construído pelas pessoas que passam a atribuir ao sujeito transgressor um rótulo e uma identidade, e não somente como um produto do comportamento individual. A transgressão de nível secundário estrutura-se a partir do conjunto de "significados" sociais, ou seja, das

definições coletivas (em vários níveis) que a sociedade emite em direção do transgressor primário.

Uma análise sucessiva vai demonstrar que a passagem do nível primário ao secundário, mesmo que não seja automática e necessária, ocorre normalmente e contemporaneamente a um processo de interiorização de uma identidade negativa por parte do indivíduo rotulado.

Processos de atribuição da rotulação

Autores como Becker (2008[1963]) e Matza (1969), juntamente com muitos outros, dedicaram atenção particular aos processos que favorecem a passagem dos comportamentos de risco (em nível primário) aos comportamentos estruturados (em nível secundário).

A premissa teórica desta análise encontra-se, sobretudo, no interacionismo simbólico (MEAD, 1966[1934]), segundo o qual:

- O *self* está no centro dos processos de elaboração interior da imagem da sociedade; a sociedade externa é, na realidade, uma construção social derivada.
- O *self* é um produto emergente das inter-relações que os sujeitos têm uns com os "outros genéricos" e com os muitos "outros significativos". O *self* se forma progressivamente dentro de um processo em que o sujeito interior ativo e o eu subjetivo utilizam os materiais provenientes do ambiente externo, definindo-os, integrando-os e dando a eles um sentido.
- O *self* emerge, portanto, das relações face a face nas quais se constroem os significados complexivos que são atribuídos aos sujeitos e que estes passam a assumir na sociedade. São registradas as definições sociais do *self*, que o eu medeia e, por sua vez, dá significado.

Segundo o esquema de D. Matza, retomado por H. Becker, o processo de rotulação e criação de identidade ocorre por meio de três experiências

muito correlacionadas, que explicam a progressiva estruturação de atitudes ou de rotulações em nível secundário.

David Matza (1969), professor emérito da Universidade da Califórnia (Berkeley) em seu livro *Becoming deviant* mostra como esse processo se dá, por meio de uma passagem gradativa, que compreende três etapas: a afinidade, a afiliação e a significação.

Matza descreve a afinidade como uma predisposição dos sujeitos para comportamentos de risco e delinquentiais, derivada das circunstâncias e do contexto no qual ele vive. É uma predisposição que vai além de uma simples situação de risco: não basta somente viver em circunstâncias de risco, sentir-se na marginalidade, mas é preciso que o sujeito se sinta atraído por uma vontade de transgredir e ter a coragem e a força para tal (coisa que nem todos têm). Os processos de afinidade consistem na percepção crescente, por parte do sujeito, da existência de premissas que o inclinam à reação transgressiva e delinquente. Por exemplo, carências biopsicológicas, histórias pessoais deficitárias, exposições a culturas de risco, situações de risco objetivas, de marginalidade e de mal-estar social. Os autores citados tendem a sublinhar que a percepção de uma afinidade com o mundo do crime por parte do sujeito não provoca automaticamente ou fatalmente a "necessidade" de transgredir. Dessa maneira, Matza e Becker afastam a perspectiva positivista segundo a qual os fatores negativos, especialmente os ambientais (ambiente de favela, de cortiço, bolsões de marginalidade) produziram delinquência, mesmo porque isso levaria a negar ao sujeito toda e qualquer responsabilidade pessoal no ato delinquential, comportando notável dificuldade para as intervenções terapêuticas, de reeducação ou de reabilitação social.

A segunda etapa é a da afiliação: o sujeito entra em um grupo, se "enturma", é conduzido pelos outros, aprende significados e métodos de como "ser delinquente". Durante os processos de afiliação, o sujeito percebe sua exposição aos fatores de afinidade com o mundo do risco e da transgressão, e tende a interiorizar progressivamente o estigma que lhe é atribuído pelos outros e pela sociedade. Então "decide" pouco a pouco aderir ao modelo transgressivo que lhe parece a única maneira

capaz de resolver os problemas de rotulação atribuídos a ele. Esse processo não ocorre sem hesitação, repensamentos, tentativas de camuflagem, esforços de neutralização do senso de culpa, inerentes a uma hipótese de adesão à condição de rotulado. É no momento da afiliação que a pessoa verdadeiramente "dá sentido" aos fatores de afinidade e significação sociais, julgando-os ou não adaptados às suas exigências de vida.

E, por último, uma terceira etapa, o da significação, implica o reconhecimento do sujeito como transgressor por parte dos outros pertencentes a grupos também envolvidos em comportamentos antissociais. Os agentes do controle social (seja ele formal ou informal) passam a "marcá-lo", a excluí-lo e a atribuir a ele um caráter delinquencial. Os processos de significação social dos comportamentos rotulados como transgressivos resultam de uma série progressiva de atribuição de rótulos. Daí o nome da teoria, *labeling theory*, ou, para nós, teoria da rotulação, que o micro e o macroambiente infringem ao transgressor em nível primário, na tentativa de fazê-lo interiorizar uma identidade negativa, ou seja, uma identidade cujo conteúdo é dado substancialmente pelo próprio comportamento transgressor. O estigma tende a fazer do sujeito que cometeu um ato transgressivo um transgressor verdadeiro e estruturado.

Estigma

Já afirmamos que o estigma é, substancialmente, um juízo de culpa que a sociedade emite em direção ao sujeito que transgredir (ou que se presume ter ele transgredido) uma norma ou lei. O estigma representa, sem dúvida, a expressão mais completa do controle social e se realiza mais eficazmente dentro das "instituições totais", que têm, segundo a definição de Goffman (1987[1961]), a função de isolar o sujeito da realidade externa, seja para impedi-lo de continuar a ter relações com o mundo do crime, seja para tornar mais fácil a interiorização de uma identidade negativa por parte do sujeito rotulado. A instituição total é assim definida porque cria em torno do sujeito rotulado um mundo totalmente diferente, com

regras, exigências e finalidades e estilos de vida, aos quais o sujeito passa a se adequar progressivamente, à medida que perde sua velha identidade e adquire uma nova.

O estigma, justamente pela sua natureza de expressão do controle social, é também a expressão do poder (político, cultural, religioso...), coisa que alguns sujeitos possuem de maneira bastante evidente.

Consequências da reação social para os "transgressores"

O primeiro a formular a teoria do estigma foi Frank Tannenbaum (1938). O autor afirma que muitos crimes, mesmo que não tão sérios, acabam sendo definidos como sérios pelas pessoas. Se para os transgressores, o vandalismo, o furto, a embriaguez, o tabaco, a maconha, "matar aulas" e frequentar jogos de azar parecem ações não comprometedoras, para as pessoas em geral (senso comum) todas essas ações são geralmente julgadas como um mal ou, se preferirmos, uma transgressão.

A reação social se dá pela dramatização do mal, o princípio da rotulação, que vê a pessoa com base no ato transgressivo cometido. O segundo passo é uma consequência disso: o sujeito assume o efeito negativo da rotulação. Ele passa a ver-se com os olhos dos outros e a definir-se e a identificar-se como transgressor, delinquente, maconheiro, criminoso. É através desse processo que a profecia se realiza: quem foi taxado de "transgressor" tende a aceitar-se realmente como "transgressor", e o agravante do processo de rotulação é a presença de agentes do controle social (policiais, pais, professores).

Com base nas contribuições de Tannenbaum (1938), Lemert (1967), considerando o processo segundo o qual o sujeito empreende uma carreira transgressiva, desenvolve a distinção entre transgressão primária e secundária, para explicar o processo de atribuição de uma identidade negativa a um indivíduo transgressor. Tal distinção - já lembrada neste texto - define transgressão primária como aquela que não foi ainda "descoberta" pelos outros, uma transgressão ocasional, às vezes sem visibilidade, que não conseguiu ainda provocar a reação da sociedade, e nem o sujeito

transgressor assumiu ainda uma identidade específica. A descoberta da transgressão primária começa o processo de etiquetamento, de atribuição e de identificação, antes de tudo, da identificação da ação transgressora com o sujeito transgressor (José não é identificado mais como José, mas como "maconheiro") e, posteriormente, a aceitação da rotulação por parte do sujeito rotulado, a construção de um autoconceito negativo, a assunção de uma nova identidade (José não se vê mais como José, mas como "maconheiro").

Consequências da reação social para os que constroem normas e leis

Em vez de se perguntar somente sobre a resposta do sujeito ao processo de etiquetamento, a *teoria da rotulação* passa a se interrogar, a partir da década de 1960, sobre quais são as consequências desse processo para quem fazendo as leis tem o controle hegemônico sobre os códigos normativos da sociedade e tem, portanto, poder de controle sobre indivíduos e populações rotuladas. Os autores designam esse grupo hegemônico de "empreendedores morais".

Becker (1963) enfatiza a relatividade das normas sociais e, portanto, de sua transgressão. O autor reconhece que os grupos sociais criam transgressividade no momento em que, por um lado, constroem as regras, cuja infração constitui-se em reato e, por outro, atribuem a etiqueta "marginal", "delinquente", "desviante" aos que as infringem. As normas e as leis seriam construídas pelos "empreendedores morais", que, segundo Becker, as criam e as controlam interessados que são em ter os próprios códigos morais perpetuados e aplicados a toda a sociedade. A construção do código normativo e jurídico e o privilégio do controle das normas e das sanções à transgressão delas aumentam o *status* dos "empreendedores morais", serve a seus interesses e reforça sua posição na sociedade.

Erikson (2005[1966]), por sua vez, inspirado em Durkheim, desenvolveu essas ideias. Sua teoria é conhecida como a "teoria funcionalista da rotulação". Durkheim demonstrou, nos fins do século 19, como o crime e os comportamentos que transgridem as normas sociais reforçam a coesão

de grupo entre os sujeitos conservadores (conformistas), os quais tendem a se unir para lutar contra os transgressores e consolidar os limites dos confins entre a conformidade e a contravenção às normas sociais. Como reportamos na introdução deste artigo, Erikson estudou a reação de um grupo de protestantes puritanos no período colonial americano, numa vila do estado de Massachusetts. Com a chegada de novos imigrantes (pertencentes a diversas religiões e filosofias de vida), e o consequente aumento dos problemas sociais, o grupo de religiosos "puritanos" que vivia ali há mais tempo consegue se fazer prevalecer sobre os outros, a ditar as normas, a definir os limites entre os comportamentos tidos por eles como normais ou transgressivos. A necessidade de fazer frente a outros eventuais empreendedores morais (novos migrantes) reforça a solidariedade interna (coesão) do grupo puritano diante da ameaça representada pela diversidade dos novos imigr_antes.

Erikson conclui que os limites do que poderíamos considerar como transgressão à lei é, antes de tudo, uma criação coletiva da sociedade e que a quantidade de transgressão às normas permanece relativamente constante nas diferentes sociedades. As famosas ondas criminosas não seriam consequência de um aumento do comportamento de risco, mas, mais que isso, do aumento do nível de alarme da reação societária a esses riscos. Essas ondas criminosas seriam o fruto da reação da sociedade, que se vê ameaçada na própria coesão interna e que sente que está perdendo o controle dos limites entre a normalidade e a transgressividade. Essa situação, que alguns autores chamam de "pânico moral" (GOODE, 1994), ocorre quando toda a sociedade dá atenção particular a um determinado fenômeno transgressivo. "Exéinplo disso é o caso da maconha na década de 1960, da síndrome da imunodeficiência nos anos 1980 e do crack no momento atual, ou seja, do quanto e como esses eventos ou substâncias e seu uso passaram por um processo que na ponta tende a rotular os indivíduos envolvidos.

Quando a sociedade se move por sentimentos comuns (pânico moral), tende a ver mais transgressividade lá onde a procura mais atentamente. A função da reação social contra os sujeitos rotulados como transgressores seria financiada pelos "empreendedores morais" e tenderia a redefinir os

limites entre o que eles julgam como "certo" ou como "errado" em termos de comportamento, de estilos de vida e de normalidade. Isso provocaria um processo conservador de restauração da solidariedade, de coesão interna do grupo dos empreendedores morais e a redefinição das normas sociais de acordo com as interpretações desse grupo hegemónico.

O mérito da teoria da rotulação, segundo Heitzeg (1996), foi o de considerar o problema sob dois pontos de vista diferentes: na perspectiva de quem é rotulado, ou do processo de "tornar-se transgressor" (*becoming deviant*), e na perspectiva da lei, dos empreendedores morais, da reação social contra os comportamentos de risco ou delinquenciais. A teoria esclarece o processo do controle social em dois modos: por meio de uma descrição detalhada do processo de rotulação e de seu impacto sobre a formação da identidade do rotulado; e pela descrição das funções provocadas pela reação da sociedade aos comportamentos transgressivos e aos que os cometem, os rotulados. Estuda-se seja quem comete a ação tida como transgressiva, seja quem a julga como tal. Nessa perspectiva, a pesquisa passa a focar: as consequências da reação social aos comportamentos divergentes e transgressivos, a coesão do grupo rotulado como transgressor, a reação social contra os empreendedores morais, o esclarecimento dos confins entre normalidade e transgressividade e o eventual reforço ou enfraquecimento ao código normativo e jurídico predominante.

A teoria não é imune a críticas. Não explica, por exemplo, por que as pessoas escolhem transgredir ou não as normas sociais. Às vezes, assume-me uma tendência determinista como se todos os estigmatizados interiorizassem as conotações negativas da rotulação. Na verdade alguns rotulados preferem se colocar do lado da transgressividade e passam a atribuir a essa condição uma conotação de "normalidade". É o exemplo das "comunidades" do tipo Robin Wood, para quem a anormalidade encontra-se fora do grupo. A teoria admite também como os agentes do controle social (polícia, autoridades) contribuem para a rotulação, mesmo que, em certos casos, eles consigam funcionar como um dissuasor (ou "deterrente") contra a transgressão das normas e das leis.

Na esfera metodológica, as pesquisas efetuadas para verificar as hipóteses citadas não parecem muito convincentes. Essas hipóteses são

verificadas principalmente nas experimentações da psicologia social (DOISE; DESCHAMPS; MUGNY, 1980).

Considerações finais

A teoria da rotulação teve grande impacto sobre as políticas sociais. Colaborou especialmente com: a descriminalização de muitos crimes cometidos pelos menores; a reconsideração de certos crimes que passam do âmbito judiciário ao familiar e comunitário; a rapidez nos processos e a garantia de amplos direitos para grupos marginalizados e estigmatizados por sua condição social, racial e física; a desinstitucionalização e a delegação de ações sancionatórias e de recuperação à comunidade e aos municípios. E certamente prefigura impactos sobre os processos interativos (e de rotulação) que intercorrem dentro da escola e da sala de aula, onde o professor é um ator preponderante.

Algumas questões afloram a partir dos aportes atrás mencionados.

Primeiramente, questões relacionadas aos cuidados com o *desenca-
dear-se de processos de rotulação*: o itinerário formativo nos tempos atuais tende a ser cada vez mais longo. Um aluno permanece na escola pelo menos 12 anos, entre o ensino fundamental e o médio. É um espaço de interação muito fértil para a educação, mas também pode prestar-se a situações que estimulem episódios de atribuição de identidades através de processos de rotulação.

Também o professor pode se envolver em processos de rotulação tanto ativamente, como agente de controle social informal, quanto passivamente, como alvo de processos de rotulação.

Em segundo lugar, ressaltamos a necessidade de o professor ter *consciência de seu poder* de controle e de influência no fluxo das relações e das rotulações. Os processos ativos de rotulação tendem a legitimar-se a partir do poder de quem tem em mãos o controle social. Os docentes e os gestores de uma escola possuem a faculdade de criar, legitimar, aplicar as normas e sancionar comportamentos dentro de um ambiente escolar.

Daí a importância dos processos democráticos na construção dos parâmetros normativos da escola. Em um mundo cada vez mais complexo, respeitoso das diversidades e caracterizado pela liquidez dos referenciais de valores, compete à escola proporcionar espaços democráticos de discussão e implantação de normas dentro dos parâmetros de razoabilidade e de clareza no ambiente escolar.

Uma terceira questão, entre outras a serem consideradas, trata da intersecção entre os processos de *interação social e de aprendizagem*. De fato, numa realidade educacional, como a que encontramos no Brasil, é difícil não pensar em educação associada às questões sociais. Se for verdade que a escola tem seu objetivo mais pragmático e restrito de promover os processos de ensino e aprendizagem, é também verdade que tais processos não podem ignorar as condições objetivas de frustração das necessidades fundamentais, que tendem a provocar pobreza, exclusão, lacunas afetivas e comportamentos sociais e até delinqüenciais. Os processos que seriam essencialmente de natureza pedagógica, preferencialmente pautados pela razão (ensino e aprendizagem), precisam dialogar com os processos de natureza sociopedagógica, especialmente pautados pela relação educador-educando e, portanto, pela afetividade.

Por último, a importância da *qualidade das relações* para prevenir processos de estigmatização em ambientes de risco (CALIMAN, 2010). A escola é uma entre outras agências educativas, certamente a principal, mas não a única, nem totaliza o leque dos processos educativos. Ela exerce sua função principalmente através do processo de ensino-aprendizagem. A meu ver, na linha da qualidade das relações, três funções educativas devem ter atenção especial: o processo de ensino-aprendizagem especialmente voltado aos procedimentos e aos conteúdos didáticos; a aprendizagem de atitudes e de valores estimulada pelo estilo e pela qualidade das relações entre educador e educando; e a força da comunidade educativa. A relação educativa é essencial para que ocorram os processos educativos na educação social: o educador tem sua capacidade de educar fortalecida se e somente quando consegue construir boas relações baseadas na confiança. A confiança se constrói mediante a presença na vida dos alunos. No campo da educação,

não basta uma relação de "ajudà"; é preciso ter autoridade para tal. Quem "outorgà" essa autoridade não é a nomeação para um cargo de educador, mas sim a qualidade das relações. Nesse sentido, é que um funcionário do setor administrativo ou uma cozinheira podem alimentar mais sua autoridade educativa do que, às vezes, um educador ritualista e pouco presente. A construção da qualidade da relação educativa depende muito do nível de confiança e de familiaridade provocado dentro de uma comunidade educativa.

Referências

BECKER, H. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [19.63].

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1966, 2004.

BURGESS, R.; AKERS, R. A differential association: reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, n. 14, p. 128-147, 1966.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo: Unisal, 12,n.23,p.341-368,2010.

CALIMAN, G. *Paradigmás da exclusão social*. Brasília: Unesco; Universa, 2008.

COOLEY, C. H. *L'organizzazione sociale*. Milano: Edizioni di Comunità, 1963. (Classici della sociologia).

DOISE, W; DESCHAMPS, J.-C.; MUGNY, G. *Psicologia sociale*. Bologna: Zanichelli, 1980.

DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004[1893].

ERIKSON, K. T. *Wayward puritans: a study in the sociology of deviance*. New York: Allyn & Bacon, 2005[1966].

GLASER, D. *Social deviance*. Chicago: Markham, 1971. (Markham series in process and change in American society).

GOFFMAN, E. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books, 1961.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1987[1961].

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982[1963].

GOODE, E. (Org.). *Moral panics: the social construction of deviance*. Oxford: Blackwell, 1994.

GUERRY, A.-M. *Statistique morale de l'Angleterre comparee avec la statistique morale de la France, d'apres les comptes de l'administration de la justice criminelle en Angleterre et en France*. Paris: J.-B. Baillielre et fils, 1864. 166 p.

HEITZEG, N. *Deviance: rulemakers & rulebrakers*. Minneapolis: West Publish Ing Company, 1996.

KOBRIN, S. *The social act as a unit in behavioral analysis*. Chicago: Dept. of Research, Institute for Juvenile Research, 1964.

KVARACEUS, W C.; MILLER, W B. *Delinquent behavior*. 2. ed. Cestport, Conn.: Greenwood Press, 1976.

LEMERT, E. M. *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. Milano: A. Giuffrè 1981. (Collana di psicologia sociale e clinica, 1).

LEMERT, E. M. *Human deviance, social problems, and social contract*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall, 1981[1967].

MATZA, D. *Becoming deviant*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

MATZA, D.; SYKES, G. M. Juvenile delinquency and subterranean values. *American Sociological Review*, v. 3, n. 26, p. 712-719, 1961.

MEAD, G. H. *Mente, sé e società dai punto di vista di uno psicologo comportamentista*. Firenze: Barbera, 1966[1934].

MILLER, W. B. Lower class culture as generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues*, v. 3, n. 14, p. 5-19, 1958.

PARETO, V. *Trattato di sociologia generale*. Firenze: G. Barbera, 1923.

QUÉTELET, A. *Adolphe Quételet. l'ouvre sociologique et démographique; choix de textes*. Bruxelles: Centre d'Etude de la Population et de la Famille, 1974.

SHAW, B.; MCKAY, H. D. *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: The University of Chicago Press, 1942.

SMALL, A. W. *Origins of sociology*. New York: Russel & Russell, 1967.

SOROKIN, P. A. *La dinamica sociale e cultura/e*. Torino: Unione Tipografi co-Editrice Torinese, 1975.

SPROUT, H.; SPROUT, M. *The ecological perspective on human affairs, with special reference to international politics*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965.

SUMNER, W G. *Folkways*. New York: Ginn & Co., 1906.

SUTHERLAND, E.; CRESSEY, D. R. *Principles of criminology*. Chicago, Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1947.

SYKES, G.; MATZA, D. Techniques of neutralization: a theory of delinquency. *American Sociological Review*, n. 22, p. 664-670, 1957.

TANNENBAUM, F. *Crime and the community*. New York: Columbia University Press, 1938.

THOMAS, W I. *The unadjusted girl*. New York: Harper, 1923.

___ ; ZNANI CKI, F. W *Il contadino polacco in Europa e in America*. Milano: Edizioni di Comunità, 1968.

THRASHER, F. M. *The gang: a study of 1.313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G.; FERNANDES, F. (Org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 2003.