



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Mollo-Bouvier, Suzanne
TRANSFORMAÇÃO DOS MODOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM
SOCIOLOGICA

Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 91, mayo-agosto, 2005, pp. 391-403

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TRANSFORMAÇÃO DOS MODOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA*

SUZANNE MOLLO-BOUVIER**

RESUMO: Alardear que a análise sociológica ainda se interessa muito pouco pelas crianças não impede que estas sejam alvo de e tomem parte nas constantes evoluções da sociedade. Como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e da transformação da sociedade. Para contribuir à necessária construção de uma sociologia da infância, proponho quatro abordagens que se entrecruzam: 1) a segmentação social das idades e a incerteza quanto ao período da infância; 2) a tendência a favorecer a socialização em estruturas coletivas fora da família; 3) a transformação e as contradições das concepções da infância; 4) o interesse generalizado por uma educação precoce.

Palavras-chave: Socialização. Crianças. Sociologia da infância.

CHANGES IN THE METHODS OF SOCIALIZING CHILDREN: A SOCIOLOGICAL APPROACH

ABSTRACT: Recognizing that the sociological analysis does not pay much attention to children does not prevent them from suffering from and participating in the permanent evolution of society. As social subjects, children participate in their own socialization, as well as in the reproduction and changes of society. To participate in the necessary building of a Sociology of Childhood, I will propose four interconnected approaches: 1) The social segregation of ages and uncertainty about the period of childhood; 2) The tendency to promote

* Tradução de Alain François, com revisão técnica de Ivany Pino.

Este artigo é a versão apresentada nas Rencontres de Nantes, 2^e Biennale de L'Action Éducative, Sociale et Culturelle. 31 mars-1^o avril 1994.

** Diretora aposentada de Pesquisa do CNRS: Laboratório PRINTEMPS, Universidade de Versailles (França). *E-mail:* suzmollo@club-internet.fr

collective structures outside of families; 3) The changes and contradictions in the conceptions of childhood; 4) The generalized interest for premature education.

Key words: Socialization. Children. Sociology of childhood.

Em nossa sociedade, os modos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais, dos quais lembrarei apenas os traços mais importantes: generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego, transformações na família.

Esses fenômenos sendo amplamente conhecidos, não vou analisá-los. Entretanto, não podemos perder de vista que servem de pano de fundo às transformações dos modos de socialização das crianças e à estruturação dos tempos sociais que constituem a trama de sua vida diária. Meu intuito, neste artigo, é o de permanecer o mais perto possível do cotidiano da criança, que, às vezes, tendemos a esquecer, das trocas entre crianças e adultos, e das atividades implementadas em tempos e lugares cuidadosamente diferenciados. Logo, gostaria de enfatizar o que talvez seja menos conhecido, menos visível, e ultrapassar o ponto de vista necessariamente parcial de quem atua com criança e de cada instituição, para mostrar como o ajuste dessas situações parciais modifica o processo de socialização. Ressaltarei quatro fatores (entre outros) de transformação: a segmentação social das idades e as incertezas quanto ao período da infância; a tendência a favorecer a socialização em estruturas coletivas fora da família, com a multiplicação de modos de atendimento e de instituições para a infância; a transformação e as contradições das concepções de infância; e o interesse generalizado por uma educação precoce.

A noção de socialização

Não se deve mais tomá-la em seu sentido clássico, na esteira de Durkheim (1922): “Processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais”, mas numa perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro. Essa concepção nos leva muito longe do uso banalizado da palavra

“socialização”, que costuma designar de modo aproximado a capacidade de cada um a integrar-se na vida coletiva, ou antes, como veremos mais adiante, em certas formas institucionalizadas de vida coletiva. Na prática, a denúncia de uma má socialização acarreta juízos estigmatizantes ou atividades reparadoras e impede que se considere a socialização um processo contínuo embora não-linear (isto é, submetido a crises) de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social. A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. Essa perspectiva é totalmente inexplorada pelos sociólogos. A sociologia da infância ainda está por inventar.

A segmentação social das idades e as incertezas quanto ao período da infância

As etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se numa forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento. Transgressões apenas são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade. A transposição das etapas reconhecidas e aceitas pode-se ler tanto nos ritos sociais que acompanham o percurso institucional da infância como nas tutelas e nos recortes administrativos que o regem. Nos ministérios, nas prefeituras e em cada instituição, todas as atividades administrativas recortam a infância em etapas, e cada etapa, em “faixas” de idade, as quais regulamentam a vida social das crianças. A concordância entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e sua inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes. Elas variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social a outro, de um sujeito a outro. O interesse não é o de fixar limites estáveis ao período da infância, mas, antes, de discernir seus constantes deslocamentos e buscar suas causas. Pode-se delimitar a infância? As respostas a essa pergunta terão conseqüências concretas muito importantes. Com que idade se passa da pequena infância à infância? Até que idade ainda se é considerado uma criança? A partir de que idade se é

considerado um adolescente ou um jovem? Ora, se a voz popular diz que todas as idades têm seus prazeres, elas também têm seus modos de socialização específicos, seus comportamentos esperados, suas representações, isto é, toda uma série de referências sociais mais ou menos estreitamente avalizadas por um discurso científico que toma uma importância crescente no planejamento e na gestão dos tempos sociais das crianças. Pois, se os limites da infância são indecisos, não é, longe disto, por falta de referências a normas, mas sem dúvida porque estas nunca flutuaram tanto. Contudo, podem-se observar alguns indícios que marcam os vínculos estabelecidos entre certas mudanças nas práticas e nos modos de socialização e a delimitação social do período da infância. Parece-me que, hoje em dia, o tempo social concedido à infância segmenta-se, encurta e, às vezes, cai no esquecimento.

As constantes mudanças no recorte das idades vão no sentido de uma fragmentação, de um recorte em “faixas” cada vez mais delgadas. A delimitação da pequena infância é uma herança da fixação do início da escola obrigatória aos 6 anos. Nesse período, a idade de três anos marcava uma cesura, concretizada pelo fim do período da creche e o ingresso na escola maternal. Isso se acompanhava de uma mudança de tutela ministerial e administrativa e na formação dos pessoais. O sucesso recente do ingresso na escola maternal a partir dos dois anos desloca esse corte, desorganiza a repartição administrativa das crianças e provoca dificuldades na definição dos papéis e das tarefas dos pessoais de ambas as instituições. Isso modifica profundamente as expectativas em relação às creches, cada vez mais percebidas como uma instituição de guarda educativa que tem de garantir um preparo para o ingresso na escola maternal. Modifica também as expectativas em relação às crianças que estão envolvidas cada vez mais cedo no processo de escolarização. Cada instituição procede a seus próprios recortes internos, o que perpetua a lógica de segmentação do processo de socialização.

O afinamento do recorte das idades nas instituições confere à vida coletiva, tão prezada para a socialização das crianças, uma homogeneidade que delimita a esfera de competência dos profissionais. A formação toma a dianteira sobre a espontaneidade do vínculo social entre as gerações. Num momento em que a teoria redefiniu a socialização como uma noção dialética, como um processo de interações cons-

tantes de um sujeito com seus diferentes meios de vida, a prática parece enclausurar-se numa definição mais autoritária e determinista.

Em contrapartida, a passagem da infância à adolescência também comporta incertezas lingüísticas e institucionais. As ramificações da adolescência, que tanto ocupam e preocupam os animadores de lazeres e de férias, ou o amálgama que o termo “jovens” recobre, tornam o período da infância mais curto e mais vago. Esse período socialmente esquecido não coincide mais com o tempo da escola obrigatória, mesmo se a escola continua sendo considerada a instituição social que lhe é privilegiadamente dedicada. O aluno do primário está à espera de reconhecimento social (à espera de ser, dizia P. Marc, 1984), ainda relativamente longe das turbulências do preparo para o e do ingresso no mundo do trabalho, que marca o reconhecimento do acesso à juventude. Os profissionais dos lazeres para crianças já alertaram sobre o desafeto dos 10-12 anos que desertam seus centros. A inadequação da oferta para essa população ainda amplamente silenciosa, abafada entre os pequenos que aceitam um acompanhamento protetor e os grandes que sabem lembrar sua existência a quem se arriscaria a esquecê-los, coincide curiosamente com o vazio deixado pela sociologia. Uma sociologia da pequena infância constrói-se a partir da rede institucional e da profissionalização dos modos de guarda. A sociologia da juventude fez do tema do trabalho e do acesso à idade adulta seus objetos prediletos. Mas a sociologia da infância não existe porque não se lhe reconhece objeto algum. Fala-se muito nos jovens dos subúrbios: muitos trabalhos de sociólogos têm analisado seu mal-estar, sua violência e seu desespero. O que sabemos do mal-estar e do desespero das crianças? Foram associações que nos alertaram sobre a existência de 45.000 crianças maltratadas, repertoriadas num único ano (1993) na sociedade francesa.

Esse período incerto, dedicado à conquista de um estatuto social, vive-se no modo de uma certa impaciência: a autonomia e a esperteza levam a melhor sobre o desenvolvimento e a maturação; a rapidez de aquisição e de execução é mais prezada que o perfeccionismo; o desempenho e a competição nos âmbitos esportivos e artísticos tornaram a falta de jeito e a modéstia vergonhosas e associadas. Assim como em outros lugares, na escola é melhor sair na frente para ter certeza de estar sempre “na hora”. Ninguém questiona as origens dessa aceleração da corrida das agulhas: estas designam a norma e fora desta, não há salvação.

A socialização: um percurso institucional

A segmentação cada vez mais fina das idades da infância acarreta o crescimento rápido da rede de instituições que lhe são destinadas, assim como uma sutil repartição das crianças segundo as delimitações sociais das faixas etárias. “Uma faixa etária socialmente definida e cristalizada em classes de idades funciona como um mercado e uma esfera de ação aberta à competência de agentes de socialização qualificados e definidos pela correspondência com essa faixa etária” (Chamboredon, 1991).

Cada idade, cada tempo, cada lugar, cada atividade da criança cria instituições específicas. Esta é mais uma oportunidade de insistir sobre a dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajeitam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho. Sem dúvida, deve-se acrescentar a essa perspectiva a dimensão econômica da ampliação desta rede institucional: trata-se, como disse Chamboredon, de um mercado aberto à profissionalização. Esses objetivos, cuja análise diz respeito à sociologia do trabalho e da economia, são geralmente cuidadosamente ignorados pelos sociólogos e ocultados pelos “beneficiários” adultos deste mercado sob uma explicação de ordem psicológica que salienta as necessidades da criança: o atendimento, o desenvolvimento e o desabrochar desta parecem justificar por si que instituições se encarreguem da vida e da socialização das crianças.

Em outras palavras, poder-se-ia dizer que, se o que ocorre dentro de cada instituição usa conhecimentos e competências de ordem psicológica e pedagógica no interesse da criança, o modo de socialização escolhido e a própria existência das instituições obedecem a exigências de ordem sociológica que têm conseqüências importantes sobre os modos de vida das crianças na hora atual. Constituído pelos diferentes tempos sociais das crianças, o tempo da infância é assim submetido a uma política de arranjos que se tornou assunto de Estado uma vez que põe em jogo a atividade de três ministérios (da Educação, da Juventude e dos Desportos, e da Cultura: “*L'aménagement des rythmes de vie des enfants*” [O arranjo dos ritmos de vida das crianças], Relatório de avaliação, 1994) e um desafio importante nas políticas locais.

Segmentação dos lugares, segmentação das idades e segmentação das tarefas formam um primeiro conjunto de características dos modos de socialização das crianças. As pontes que estas usam para passar de uma instituição à outra e efetivar, diariamente ou segundo as etapas da infância, seu percurso iniciático também mereceriam ser estudadas mais de perto, pois constituem tanto mediações como cortes, quando não existem ou são mal colocadas em razão de decisões administrativas. A estagnidade das instituições, sua tendência burocrática, sua rivalidade para manterem seu domínio sobre uma faixa etária ou uma atividade, impõem à criança muitas coerções, e até absurdos ou erros psicológicos. Ao estabelecer a agenda detalhada de crianças que dividem seu tempo entre a creche e a escola maternal, num mesmo lugar embora com funcionários diferentes, eu calculara que ao fim de cada seqüência, à espera da seguinte, a criança executava as mesmas tarefas (quebra-cabeça ou pintura) com uma peculiaridade no mínimo desconcertante: o não-acabamento. Várias vezes por dia, ela deixa inacabados um jogo ou uma atividade para mudar de instituição e retomar, com um adulto diferente, o mesmo jogo ou a mesma atividade... no seu começo.

A institucionalização também afeta a organização dos tempos intermediários. A circulação das crianças no âmbito restrito das redes familiares ou de vizinhança diminui em proveito de seu agrupamento sob a responsabilidade de especialistas. O “transporte” e seu tempo também estão a ponto de se transformarem numa instituição. A partir do momento em que o transporte é admitido como uma necessidade que não levanta questionamentos, a experiência da municipalidade de Nantes para melhorar e controlar o tempo de espera da passagem do ônibus ou perua é plenamente pertinente: ela abre um novo capítulo no estudo das transformações da socialização das crianças.

Transformações das concepções da infância

Agimos com as crianças em função de preocupações muito concretas: orçamento, horários, trabalho, lazes, escolarização etc., mas também segundo referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância. Já ressaltai o peso dos saberes psicológicos para definir e legitimar modelos padronizados de desenvolvimento e escolarização. Essas cauções que as práticas sociais e os conhecimentos se conferem reciprocamente têm favorecido uma intensa atividade de observação e de medição

dos desvios em relação a essas normas. Assim, as instituições têm desenvolvido diagnósticos, cada vez mais precoces, dos sintomas de toda forma de anormalidade, o que por sua vez gerou uma rede institucional e profissionalizada bastante florescente. Cabe operar uma distinção entre as crianças “inseridas” nas instituições segundo sua idade e seu desempenho e o poder simbólico da infância no imaginário.

As transformações dos conhecimentos sobre a criança provocam mudanças das representações desta na sociedade. Os trabalhos de Ariès (1960) ainda servem de referência para o estudo da constituição progressiva da concepção de uma especificidade na natureza infantil. O advento da escolaridade obrigatória coincidiu com o desenvolvimento de uma psicologia orientada pela preocupação com uma observação científica da criança, que fixava as diferenças autorizadas em relação a uma normalidade tanto intelectual como social.

Quase ao mesmo tempo, a psicanálise, ao insistir sobre a importância da sexualidade infantil, destruiu parcialmente uma visão romântica da pureza e da inocência da criança. Ora avaliam-se os desempenhos, as atividades e os comportamentos das crianças na linhagem de uma psicologia behaviorista, ora exploram-se o ser infantil e a relação com uma natureza infantil sobre a qual se transplantam valores e ideologias geradoras de verdadeiros mitos (Chombart de Lauwe, 1971).

A criança é também um desafio para os sistemas de valores que fragmentam a sociedade. Por meio dela, movimentos políticos, ideológicos e religiosos tentam exercer sua influência e preparar o futuro. Não por acaso, os primeiros organismos de lazer para crianças nasceram dos movimentos católicos, logo seguidos pelos movimentos laicos (Rauch, 1993). Hoje em dia, a formação do cidadão está no cerne dos projetos educativos das obras laicas para lazes e férias (Houssaye, 1991), que reivindicam assim uma diferença qualitativa importante com seus concorrentes do setor comercial, setor que descobriu há pouco as potencialidades deste novo mercado e está focando suas propagandas no “produto-criança” (Mollo-Bouvier, 1994).

Pedimos à criança que realize nossos sonhos mais secretos e, ao mesmo tempo, contribua à edificação de uma sociedade melhor. Essa dualidade se inscreve nos objetivos e nas atividades das instituições da infância. As instituições de lazer com caráter social ilustram muito particularmente essa dualidade. Cada uma delas busca prover à criança

primeiro o que lhe dá prazer de imediato, contanto que esse prazer responda a exigências sociais e morais inseridas num projeto educativo que tranqüilize as famílias suficientemente para obter subvenções. O tempo livre, ocioso, é um tempo programado, previamente ocupado. A reivindicação pelo direito de nada fazer ainda deixa os animadores de lazer desarmados e inquietos.

A análise sociológica permite perceber melhor as transformações das concepções da infância dominantes e os vínculos entre práticas individuais e o imaginário coletivo. A criança é não apenas portadora de passado e de futuro, de esperança e de nostalgia, como também de investimento, em todos os sentidos do termo: investimento afetivo que monopoliza tanto a afetividade do casal como a capacidade emocional da coletividade; investimento material, também, para preservar ou melhorar os bens ou a posição social da família; e investimento para a sociedade: a criança do demógrafo e a do economista permitem predizer o tempo de sobrevivência de uma sociedade ou escalonar em longo prazo o problema do pagamento de aposentadorias ou das orientações das políticas orçamentárias. Assim, as políticas de saúde, de proteção social e de educação implementadas pelo Estado encontram um eco nas estratégias familiares que “investem” na saúde, na educação e nos lazeres de seus filhos. Às vezes, a criança é valorizada como ser único, ao qual é melhor garantir uma felicidade imediata porque o futuro é imprevisível. Sua presença legitima todos os sacrifícios e garante a coesão familiar. Será que esses modelos resistem aos questionamentos das concepções de família herdadas do século XIX? A queda da fecundidade, o aumento do número de famílias ditas monoparentais ou recompostas, a generalização do trabalho das mulheres, o crescimento do individualismo e a reivindicação de um tempo para si foram esfacelando a centralidade da criança descrita por Ariès.

É muito difícil seguir o lugar ao mesmo tempo objetivo e simbólico da criança nas constantes reorganizações das relações de geração e dos vínculos familiares. Será que isso é motivo suficiente para anunciarmos o fim do reinado da criança-rei (*enfant-roi*), substituída pela visão de uma criança que atrapalha mais ou menos, entregue à precariedade dos casais? Nada menos certo. Os trabalhos recentes sobre a família mostram que, se os vínculos familiares mudaram, nem por isso desapareceram ou perderam sua intensidade afetiva.

Parece claro que um modelo não substitui completamente o outro e que nossa época se caracteriza pela convivência difícil de concepções contraditórias. Entre a criança-rei decaída e a criança-nada nascida do trabalho, do lucro, da pobreza e da desunião, vimos surgir a idéia de uma criança-parceira, que negocia seu lugar na família e seu papel no consumo (Roussel, 1989).

Entre a infância idealizada e superprotegida, considerada um paraíso a se reencontrar ou construir, e as crianças trancafiadas em cidades-satélites ou os clientes fiéis demais da proteção social e das instituições de atendimento, sem esquecer as 45.000 crianças mártires identificadas em 1993 (e que merecem mesmo ser mencionadas uma segunda vez neste texto), podem-se ler todas as incoerências e todas as contradições que marcam o lugar das crianças em nossa sociedade.

O interesse generalizado por uma educação precoce

Além de sua diversidade, as instituições da infância têm em comum um projeto educativo que ultrapassa em muito o âmbito da instituição escolar embora permaneça sob a obsessão das exigências desta última. Seriam as aprendizagens precoces um antídoto contra o temor dos pais diante do futuro? A rapidez com a qual trabalhos científicos sobre a riqueza e a importância dos primeiros anos de vida têm se alastrado entre os profissionais da pequena infância e o grande público e o interesse pela idéia de diagnóstico de transtornos, às vezes antecipados, revelam a generalização da insistência numa demanda por educação precoce. Individual e coletivamente, na família, nas instituições e na vida das associações, a preocupação educativa é constante. Fora dos muros da escola, essa preocupação toma a forma de demandas por um desabrochamento, uma “boa” socialização, percebida como o reconhecimento de uma normalidade social, garantia de êxito escolar, ao mesmo título que os desempenhos de linguagem e as faculdades de observação e de atenção. As instituições formam uma seqüência de um tempo a outro e de um lugar a outro para garantir a permanência da intenção educativa.

O projeto educativo concretiza-se numa instituição com previsão da próxima. A política de arranjos dos tempos da criança, de que falei anteriormente, organiza-se com a escola e a partir de suas exigên-

cias. O tempo “livre” não foge à regra. Ele ganha em prestígio e justifica os investimentos materiais das famílias e coletividades quando se apresenta como um projeto educativo, transferível em capital escolar. A obsessão pelo êxito escolar tem progressivamente invadido a vida inteira das crianças. Ela muito contribuiu para o sucesso da escola maternal que atende crianças cada vez mais jovens. Ela tem modificado profundamente os objetivos da creche, pois a necessidade de guarda tornou-se necessidade de atendimento, o que a transformou no lugar privilegiado para a pequena infância. Esse atendimento, por sua vez, arvora uma intenção educativa numa tentativa de garantir uma continuidade rumo à escola maternal.

A educação alia-se à precocidade. Será que, afiançada pela descoberta da riqueza das potencialidades dos pequeninos, esta não corre o risco de deslocar insidiosamente os limites do reconhecimento de uma normalidade do desenvolvimento intelectual e da socialização? Autonomia, êxito e desempenho são mais prezados que lentidões e erros no aprendizado. Será preciso saber antes de aprender? Parece-me, às vezes, que nossos filhos, mesmo se se tornaram desafios ideológicos e econômicos importantes aos quais concedemos um interesse particularmente apaixonado, estão sendo progressivamente despojados do tempo da infância. A invenção recente da pequena infância, considerada uma verdadeira idade de ouro do desenvolvimento afetivo, intelectual e social do ser humano, tem paradoxalmente inspirado práticas educativas cujos excessos poderiam assinar sua condenação ou pelo menos sua mudança. Embora em cada instituição, para todas as idades, tudo seja implementado para a felicidade e o desabrochar das crianças, ninguém domina o conjunto das atividades da criança, o peso do reforço da dimensão educativa no processo de socialização. Ninguém domina realmente a elaboração dos sistemas de referência que deslocam para uma idade cada vez menor as aquisições necessárias ao reconhecimento da normalidade.

Antes de terminar, gostaria de mitigar tudo o que pude dizer a respeito da criança. A criança não existe. Os modelos padronizados de desenvolvimento em nome dos quais os procedimentos de exclusão e de reparação são implementados cada vez mais cedo têm adquirido um poder exorbitante em nossas consciências. Existem crianças inseridas em famílias, em grupos sociais particulares. Elas vivem histórias singulares e conhecem as vantagens e as vicissitudes das diferenciações sociais. Enfim, essas crianças cuja realidade presente tendemos a esquecer, são também,

parcialmente, os atores de sua própria socialização e, também parcialmente, os atores da nossa, isto é, dos pais, animadores e profissionais da socialização.

Talvez eu tenha dado uma visão caricatural demais dos modos de socialização das crianças em nossa sociedade? Não haveria uma certa insolência em sugerir que o enorme investimento afetivo de que a infância é o objeto convive com a incapacidade de sintonizar as crianças com um estatuto de sujeito social? Não é escandaloso mostrar que o enorme investimento financeiro aplicado na educação e nos lazeres das crianças leva a uma certa forma de marginalização e radicaliza a separação entre adultos e crianças? Não estaria eu acrescentando um novo capítulo aos romances de Huxley ou Orwell? A análise sociológica e a ficção têm pelo menos um ponto em comum: elas esquecem das crianças em sua apresentação da sociedade. Na realidade, a criação de um mundo à parte é ao mesmo tempo uma proteção e uma imersão na vida social, que, por sua vez, cria uma nova forma de vida social.

Enfim, a todos aqueles que atuam e lutam para tornar esse mundo reservado às crianças mais rico, mais justo e melhor, lembrarei que ninguém sabe de que estão cheias as boas intenções do paraíso!

Recebido em novembro de 2004 e aprovado em março de 2005.

Referências bibliográficas

L'AMÉNAGEMENT des rythmes de vie des enfants: rapport d'évaluation. Paris: La Documentation Française, 1994. 264p.

ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris: Plon, 1960.

CHAMBOREDON, J.-C. Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales: les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Cahiers du CERCOCOM*, n. 6, p. 121-143, 1991. n.º spécial: La socialisation de la jeunesse.

CHOMBART DE LAUWE, M.J. *Un monde autre: l'enfance; de ses représentations à son mythe.* Paris: Payot, 1971. p. 13.

DURKHEIM, E. *Education et sociologie.* Paris: Presses Universitaires de France, 1922.

HOUSSAYE, J. *Aujourd'hui les centres de vacances*. Paris: Matrice, 1991.

MARC, P. *Quand juge le maître*. Delval: Cousset, 1984.

MOLLO-BOUVIER, S. De l'école aux vacances, prolègomènes à une analyse sociologique des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 106, p. 79-90, 1994.

RAUCH, A. *Les vacances*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

ROUSSEL, L. *La famille incertaine*. Paris: O. Jacob, 1989.