



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**GILBERTO LIMA DOS SANTOS**

**SIGNIFICADOS QUE AS CRIANÇAS  
ATRIBUEM AOS SEUS DIREITOS**

Salvador

2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**GILBERTO LIMA DOS SANTOS**

**SIGNIFICADOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM  
AOS SEUS DIREITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia Social e do Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Antonio Marcos Chaves

Salvador  
2007

---

S237 Santos, Gilberto Lima dos  
Significados que as crianças atribuem aos seus direitos / Gilberto Lima dos Santos. – Salvador, 2007.  
149 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

1. Direitos da criança – Brasil. 2. Direitos do adolescente - Brasil. 3. Menores – Estatuto legal, leis, etc. - Brasil. 4. Infância - Brasil. 5. Cidadania. I. Chaves, Antônio Marcos. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD – 302

---

# **SIGNIFICADOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM AOS SEUS DIREITOS**

**Gilberto Lima dos Santos**

**Banca examinadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Castelar**  
**Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilena Ristum**  
**Universidade Federal da Bahia**

---

**Prof. Dr. Antonio Marcos Chaves (orientador)**  
**Universidade Federal da Bahia**

**Dissertação defendida e aprovada em 18/01/2007.**

**A todas as crianças do Brasil, especialmente  
aquelas a quem a trama social tem negado,  
historicamente, as necessárias oportunidades  
para, no exercício de possíveis protagonismos,  
desenvolverem plenamente uma aptidão  
essencialmente humana: a aptidão para  
desenvolver aptidões.**

## AGRADECIMENTOS

À UFBA, que me acolhe pela terceira vez, renovando, assim, meu coração de estudante.

À UNEB, pelo apoio fundamental e imprescindível.

Aos meus colegas do Mestrado, pela convivência solidária e intelectualmente estimuladora.

Aos nossos professores, que, com suas intervenções nas aulas e nos Seminários de Qualificação, me permitiram perceber, com tanta clareza, como a produção de conhecimento é, inevitavelmente, uma construção coletiva.

À Prof.<sup>a</sup> Marilena Ristum, especialmente, pelas indicações argutas, sensíveis e preciosas.

Ao Prof. Antonio Marcos Chaves, por aceitar com tranquilidade meu engajamento tardio ao empreendimento científico; por me orientar do jeito que eu precisava, sem que eu, ao menos, precisasse dizê-lo; por sua sensibilidade, objetividade e simplicidade ao me brindar com sugestões e dicas fundamentais; por me proporcionar uma chance ímpar de exercitar a autonomia e a reflexão crítica.

À minha família, pela cumplicidade incondicional com que me apoiou e me manteve energizado. Aos meus filhos, Gil e Djai, pela inestimável assessoria diante dos novos recursos tecnológicos.

À vida, pela generosidade com que me reinventa a cada instante dos meus dias.

“Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável”.

(Morin, 2002, p.92)



## SUMÁRIO

|  |      |
|--|------|
| Lista de figuras   | ix   |
| Lista de tabelas   | x    |
| Resumo   | xi   |
| Abstract   | xii  |
| Apresentação   | xiii |
| Introdução   | 1    |
| 1. Direito e cidadania   | 11   |
| 1.1. Direitos humanos e direitos da criança                      | 21   |
| 2. Construção histórico-cultural da infância                     | 26   |
| 2.1. A infância no Brasil  | 29   |
| 2.1.1. Da Colônia ao Império                                     | 30   |
| 2.1.2. Do Império à República                                    | 33   |
| 3. Educação, cidadania, informação e consumo                     | 38   |
| 4. Indivíduo e cultura: significados                             | 48   |
| 5. Produção científica sobre os direitos da criança              | 60   |
| 6. Metodologia   | 71   |
| 6.1. Objetivos   | 72   |
| 6.2. Definições conceituais                                      | 72   |
| 6.3. Participantes   | 75   |
| 6.4. Instrumentos  | 78   |
| 6.5. Coleta de dados   | 82   |
| 6.6. Análise de dados  | 85   |
| 7. Resultados  | 89   |
| 7.1. Da redação  | 89   |
| 7.1.1. Escola Particular Urbana                                  | 90   |
| 7.1.2. Escola Pública Urbana                                     | 93   |
| 7.1.3. Escola Pública Rural                                      | 97   |
| 7.1.4. Compartilhamentos entre os participantes das três escolas | 100  |
| 7.2. Da entrevista   | 101  |
| 7.2.1. Escola Particular Urbana                                  | 101  |
| 7.2.2. Escola Pública Urbana                                     | 103  |

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| 7.2.3. Escola Pública Rural | 105 |
| 8. Discussão                | 109 |
| 9. Conclusões               | 118 |
| Referências                 | 123 |
| Anexo I                     | 130 |

## LISTA DE FIGURAS

| Figura nº. |                    | Página |
|------------|--------------------|--------|
| 1          | Mapa da literatura | 8      |

## LISTA DE TABELAS

| Tabela nº. |  | página |
|------------|--|--------|
| 1          | Seqüência de procedimentos de análise da redação   | 87     |
| 2          | Seqüência de procedimentos de análise da entrevista  | 87     |
| 3          | Categorização dos significados predominantes dos participantes da Escola Particular Urbana | 92     |
| 4          | Categorização dos significados predominantes dos participantes da Escola Pública Urbana    | 96     |
| 5          | Categorização dos significados predominantes dos participantes da Escola Pública Rural     | 99     |
| 6          | Significados compartilhados pelos participantes das três escolas                           | 100    |
| 7          | Direitos reconhecidos pelos participantes da Escola Particular Urbana                      | 102    |
| 8          | Direitos reconhecidos pelos participantes da Escola Pública Urbana                         | 104    |
| 9          | Direitos reconhecidos pelos participantes da Escola Pública Rural                          | 106    |

## RESUMO

Santos, G. L. dos (2006). *Significados que as crianças atribuem aos seus direitos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

Transcorridos mais de quinze anos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e da edição do Estatuto da Criança e do Adolescente, pouco se sabe sobre como as crianças concebem os próprios direitos. O objetivo do estudo é conhecer os significados que as crianças atribuem aos seus direitos, em diferentes tipos de escola. É um estudo exploratório, comparativo, orientado pela Psicologia Sócio-Histórica, desenvolvida inicialmente por Vygotsky. A abordagem é qualitativa. Participaram vinte e uma crianças, de ambos os sexos, de nove a onze anos de idade, sendo sete de cada escola (particular urbana, pública urbana e pública rural). Foi utilizada a técnica da entrevista individual semi-estruturada, com apresentação de desenhos, bem como a elaboração de uma redação sobre os direitos das crianças. As expressões obtidas foram categorizadas de acordo com o significado, que foi identificado com base na similaridade dos sentidos. Embora apresentem poucos conceitos científicos, as crianças expressam variados conhecimentos sobre os próprios direitos. As concepções compartilhadas (significados) pelas crianças, na redação e na entrevista, são: criança tem o direito de brincar, de consumir e de estudar; a mãe pode bater na criança, desde que ela faça alguma coisa errada; e criança não deve trabalhar (trabalhar só quando crescer). Para as crianças que participaram do estudo, o baixo reconhecimento do direito à inviolabilidade da integridade física parece indicar a prevalência do senso comum como via de acesso a esses significados que são compartilhados e que se manifestam pelos conceitos espontâneos. Parece indicar, também, a precariedade da difusão do ECA e o não envolvimento da escola nesse processo. Sugere que as práticas educativas, no âmbito da família, continuam incluindo o expediente da violência física, na atualidade, e que os pais não estão sendo alcançados e sensibilizados pelo Estatuto.

**Palavras-chave:** crianças; significados; direitos; infância; cidadania.

## ABSTRACT

Santos, G. L. dos. *The meanings children attribute to their rights*. Master's Degree Dissertation. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

More than fifteen years after the United Nations' Convention on the Rights of the Child and after the edition of the Child and Adolescent's Statute, there is little knowledge concerning how children conceive of their own rights. The purpose of this study is to know the meanings children produce about their rights, at different kinds of school. It's an exploratory, comparative investigation, guided by Socio-Historical Psychology, developed by L. S. Vygotsky. It's a qualitative approach. Twenty one children, from both sexes, aged between nine and eleven years, participated in the study. Three groups were formed, each with seven children, from the following three kinds of school: urban private school, urban public school and rural public school. Two data collection techniques were used: semi-structured individual interviews and text production about children rights. The gathered expressions were categorized accord to the meanings, identified on the basis of their similarities. Although they present little scientific concepts, children express diverse knowledge about their own rights. Both in the text and in the interview, the conceptions that children share (meanings) are: child has the right for playing, consuming and studying; mother may beat up the child if child makes something wrong; and child should not work (only after growing up). For the children who had participated of the study, the low recognition of the right for physical integrity seems to indicate the prevalence of the common sense as their way to access the shared meanings that are disclosed by spontaneous concepts. It seems to indicate, too, the precarious diffusion of the Child and Adolescent's Statute and the lack of school participation in this process. It suggests that educational practices, in the family dimension, continue through the using of corporal violence and parents are not being reached and sensitized for the Statute.

**Key-words:** children; meanings; rights; childhood; citizenship.

## APRESENTAÇÃO

Quando o Prof. Dr. Antonio Marcos Chaves sugeriu a substituição do tema sobre o qual nos propúnhamos inicialmente a desenvolver um estudo, ao longo do curso de mestrado, pelo tema dos “direitos das crianças”, abraçamos a nova alternativa com entusiasmo, pela sua atualidade e relevância social, mesmo sem dispormos da sensibilidade e do conhecimento necessários para responder adequadamente ao desafio. Sem a sensibilidade necessária porque o problema a investigar não surgiu de vivências pessoais, de uma curiosidade ou de um incômodo sentido diante da realidade, por exemplo, mas de uma apreensão, a princípio, apenas intelectual.

Ainda assim, conhecer os significados dos direitos das crianças, na expressão das próprias crianças, tornou-se, desde o princípio, um empreendimento assaz instigante, que sugeriu incursões por campos teóricos que não imaginamos por ocasião da definição do tema. As dificuldades iniciais, para alcançar uma imersão mais favorável no objeto de estudo, só foram superadas através de um trânsito entre a Psicologia, a Sociologia, o Direito e a Educação, principalmente, tendo como guia a História.

De modo que, após a Introdução, em que o objeto de estudo é contextualizado, desenvolvemos, no primeiro capítulo, uma compreensão da construção histórica da noção de direito; desde suas raízes, entre os antigos romanos, passando pelas grandes revoluções que engendraram a modernidade, até a configuração atual dos direitos civis, políticos e sociais; e, mais especificamente, a constituição da criança como sujeito de direitos. Este primeiro capítulo é marcado pela idéia de que o surgimento de direitos e as mudanças sociais são indissociáveis, assim como são também indissociáveis as noções de direito e de cidadania.

No capítulo 2, abordamos a concepção de infância e suas transformações, a partir do final da Idade Média. Visualizamos uma trajetória que vai da indiferenciação da infância à sua separação do mundo dos adultos, assim como a transmutação da criança da condição de objeto à condição de sujeito, demandando políticas públicas orientadas não apenas pela lógica da proteção, mas, também, pela lógica da promoção. Focalizamos, principalmente, a infância no Brasil, do período colonial ao advento da República.

No capítulo 3, discutimos sobre o entrelaçamento da educação, da informação e do consumo na constituição da infância e no exercício da cidadania. Apontamos a escola como via privilegiada para a construção de habilidades que instrumentalizam o indivíduo a acessar informações circulantes nos espaços culturais do seu tempo e, simultaneamente, traçamos o esboço de um cenário mercantilizado, no qual a informação e a educação são constituídas como mercadoria.

No capítulo 4, apresentamos conceituações da Psicologia Sócio-Histórica, assumindo o entendimento de que as crianças compartilham os significados construídos no âmbito de sua cultura, e enfatizamos os processos através dos quais o sujeito se apropria desses significados e os expressa. No capítulo 5, discutimos sobre alguns trabalhos, encontrados nas bases de dados, que apresentam alguma aproximação ao presente estudo. No capítulo 6, caracterizamos o estudo, definindo objetivos, conceitos básicos, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo 7, apresentamos os resultados, que são discutidos mais detalhadamente no capítulo 8, tendo as conclusões sintetizadas no capítulo 9.



## INTRODUÇÃO

Tomamos como ponto de partida, para o presente estudo, o desenvolvimento histórico das concepções de infância, que envolve questões relacionadas a direitos e deveres, proteção e promoção, e cuja expressão contemporânea predominante, no Brasil, consideramos como sendo aquela fixada no Estatuto da Criança e do Adolescente. Da compreensão de que a concepção de infância passou por transformações, ao longo dos últimos séculos, emergiu a questão básica de saber o quê, dessas sucessivas concepções, na atualidade, é compartilhado pelas crianças.

Esta curiosidade nos conduziu a uma idéia mais específica de saber como as crianças estão lidando com os seus direitos; saber como seria, então, a expressão infantil dos próprios direitos, em termos de significados que possam atribuir a experiências individuais e a eventos do seu mundo sócio-cultural. Principalmente porque, transcorridos mais de quinze anos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em Nova York, e da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil, pouco se sabe sobre como as crianças concebem os próprios direitos.

Numa perspectiva histórica, é possível a compreensão de que a concepção de infância e a constituição dos direitos humanos confluem no século XX. No plano internacional, esta confluência configura inicialmente a Declaração sobre os Direitos da Criança, adotada pela Liga das Nações, em 1924, após a Primeira Guerra Mundial. Depois, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em

1957. Estas duas Declarações vão resultar na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989.

A primeira Declaração apreendia a infância pela lógica da proteção, de forma assistencialista. A segunda Declaração situava a infância em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, recém proclamada. Mas somente a Convenção de 1989 estabelece o pleno reconhecimento da criança como sujeito de direito. E o faz com base em três princípios: proteção, provisão e promoção. À lógica protetora acrescenta a lógica da promoção, o que lhe confere um caráter inovador.

No Brasil, algo similar aconteceu. Primeiro, foram os Códigos de Menores, de 1927 e 1979, que concebiam a criança como objeto de proteção e punição. E, por último, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. O ECA, tal qual a Convenção de 1989, também constitui a criança como sujeito de direito. Apresenta a lógica da proteção e anuncia a lógica da promoção da infância, embora sem a consistência sugerida pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Na verdade, os dados históricos sugerem que, na contemporaneidade, a lógica da proteção e a lógica da promoção da infância aparecem estreitamente articuladas, ao menos em se tratando de crianças das camadas socialmente mais favorecidas da população. Isto lhes propicia a condição efetiva de sujeitos, de protagonistas, no processo de socialização. Os dados sugerem, ainda, que a educação tem-se constituído como via privilegiada para essa articulação e, conseqüentemente, para o acesso aos bens culturais.

Já em 1949, Marshall (1967) expressava o reconhecimento, do campo da Sociologia, de que “o dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma

sociedade depende da educação de seus membros” (p.74). Em outros termos, o autor asseverava que o direito à educação é um direito social de cidadania.

Os dados históricos sugerem, também, que a lógica da proteção e a lógica da promoção da infância aparecem juntas, para as crianças das classes mais favorecidas, antes mesmo de sua consolidação na legislação. Então, vale lembrar aqui a afirmação de Singer (2003), de que “só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais” (p.191), mais especificamente aqueles que dependem deles.

Portanto, algo diferenciado parece acontecer com as crianças das camadas socialmente menos favorecidas. O incremento da criminalidade infanto-juvenil, desde o início do século passado, as dificuldades dos jovens para ingressar na Universidade e no mercado de trabalho, assim como o renitente analfabetismo (absoluto e/ou funcional) e a falta de qualificação profissional adequada denunciam essa realidade.

Considerando que as leis e as políticas públicas são definidas pelos setores da sociedade que detém maior representatividade política, parece razoável pensar que essas definições, pela sua origem, são passíveis de trazer em sua elaboração e aplicação prática o viés etnocêntrico. Afinal, como afirma Reis (1995): “Quanto maior é a distância entre os segmentos sociais, mais abstrata se torna a preocupação dos que estão em cima com as dificuldades dos que estão embaixo” (p.42).

Logo, a possibilidade de que a proteção e a promoção da infância passem a andar juntas, efetivamente, em se tratando de crianças socialmente menos favorecidas, depende da superação desses vieses. E, para a consecução dessa superação, parece imprescindível compreender o ponto de vista dessas crianças, de acordo com o espírito da lei, que as constitui como sujeitos de direitos. Aliás, o ECA garante às

crianças, no Artigo 16, o direito de serem escutadas quanto às questões cruciais para suas vidas.

Para Connell (1995), as pessoas pobres e os professores de suas escolas constituem os dois grupos com mais capacidade para compreender as questões relacionadas às discussões sobre políticas educacionais e pobreza. Mas, desafortunadamente, o que ocorre de modo geral é que eles não participam da formulação das políticas públicas. Os professores são convidados a assumir apenas a sua implementação e as pessoas pobres são definidas como meros objetos dessas políticas.

Entretanto, se ponderamos que nem mesmo a proteção à infância pobre tem sido efetiva, no Brasil, a argumentação aqui apresentada ganha contornos utópicos. E, de fato, é mesmo utopia. Mas, não como algo irrealizável, idealista. Como diz Freire (1980), a utopia “é a dialetização dos atos de denunciar e de anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (p.27). Ou seja, “a utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento” (p.28). Além disso, pensando na criança, é fundamental a idéia de que “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto” (p.35).

Para bem dimensionar essa utopia, podemos pensar ainda, com Morin (2002), quando afirma: “Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com freqüência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável” (p.92).

Uma forte tendência, no último século, no âmbito das Ciências Humanas, tem sido a de compreender o indivíduo (ou o grupo social) a partir de sua própria perspectiva. Talvez, mais do que tendência, seja possível falar de necessidade; a

necessidade de adesão a uma ética que priorize as referências que o sujeito adota como orientação para transitar em sua cultura e dar sentido à sua vida.

É factível o vislumbre de que estudos nesta direção possam contribuir para a ampliação do conhecimento científico sobre a infância no Brasil, principalmente no que tange à difusão de significados culturalmente compartilhados, através da escola, pública e privada, e de outros meios, em especial os significados referentes aos direitos das crianças, cristalizados ou não na legislação vigente.

Considerando que os achados das Ciências Humanas têm sido relevantes para fundamentar a elaboração de leis concernentes aos direitos da infância, presumimos que estudos sobre este tema, especialmente quando evidenciam o ponto de vista das próprias crianças, podem trazer contribuições significativas, constituindo-se como fonte de informação, para ações governamentais ou educacionais, para políticas públicas ou novas orientações legais; enfim, para as práticas sociais passíveis de incluir as crianças, como protagonistas, propiciando-lhes o desenvolvimento da solidariedade social, do sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, o fortalecimento da cidadania.

Vivemos, atualmente, num mundo extremamente dinâmico, guiado por mudanças descontínuas, velozes e inexoráveis. Testemunhamos à acentuação de uma tendência de encurtamento da infância e de alongamento da adolescência. Importa, pois, repensar a formação dos novos cidadãos, no sentido de entender melhor quando e como deve ser iniciado o exercício efetivo da cidadania, tendo em vista principalmente as crianças das classes sociais mais desfavorecidas. Devemos levar em conta, sobretudo, que as políticas públicas, na área social, que focalizam a infância no Brasil, conforme afirmam Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005), ao

mesmo tempo em que se utilizam dos conhecimentos existentes sobre a infância, instituem e difundem modos de ser criança.

Na verdade, as práticas sociais contemporâneas estão indicando que a cidadania se inicia entrelaçada com as oportunidades conferidas às crianças e adolescentes, para que atuem como protagonistas das atividades socialmente valorizadas do seu tempo. É assim que atuam as classes dominantes, quanto às suas crianças, desde muito tempo, e é esta a trilha que estão seguindo muitas entidades não governamentais, que trabalham com crianças e adolescentes das classes desfavorecidas. Sinalizações advindas deste setor apontam para a necessidade e a utilidade de priorizar processos educacionais específicos, principalmente aqueles baseados nos esportes e nas artes.

Esta questão comporta desdobramentos que implicam em possíveis impactos sociais, a exemplo da possível reversão da expansão da violência e da criminalidade infanto-juvenil, tendo como contraponto, justa e simultaneamente, o fortalecimento da confiança individual e da confiança sistêmica. No entendimento de Reis (1995), a solidariedade social na América Latina enfrenta dois graves obstáculos: a amplitude da pobreza e o aprofundamento das desigualdades. A exclusão de grandes contingentes populacionais inviabiliza o desenvolvimento do sentimento de solidariedade para com a sociedade mais ampla. Essas populações passam a funcionar apenas com vistas à mera sobrevivência física, em função da escassez de bens públicos e privados. Conseqüentemente, “as estatísticas não deixam dúvidas quanto ao progressivo estreitamento dos espaços de confiança mútua” (p.45).

Estas reflexões requerem algumas considerações, que serão desenvolvidas a seguir. Antes de tudo, se a noção de infância é criação da modernidade, conforme propõe Ariès (1981), o século XX conferiu-lhe uma consistência sem precedentes.

Tanto no sentido da institucionalização do saber sobre a infância quanto da elaboração de leis para circunscrevê-la e protegê-la.

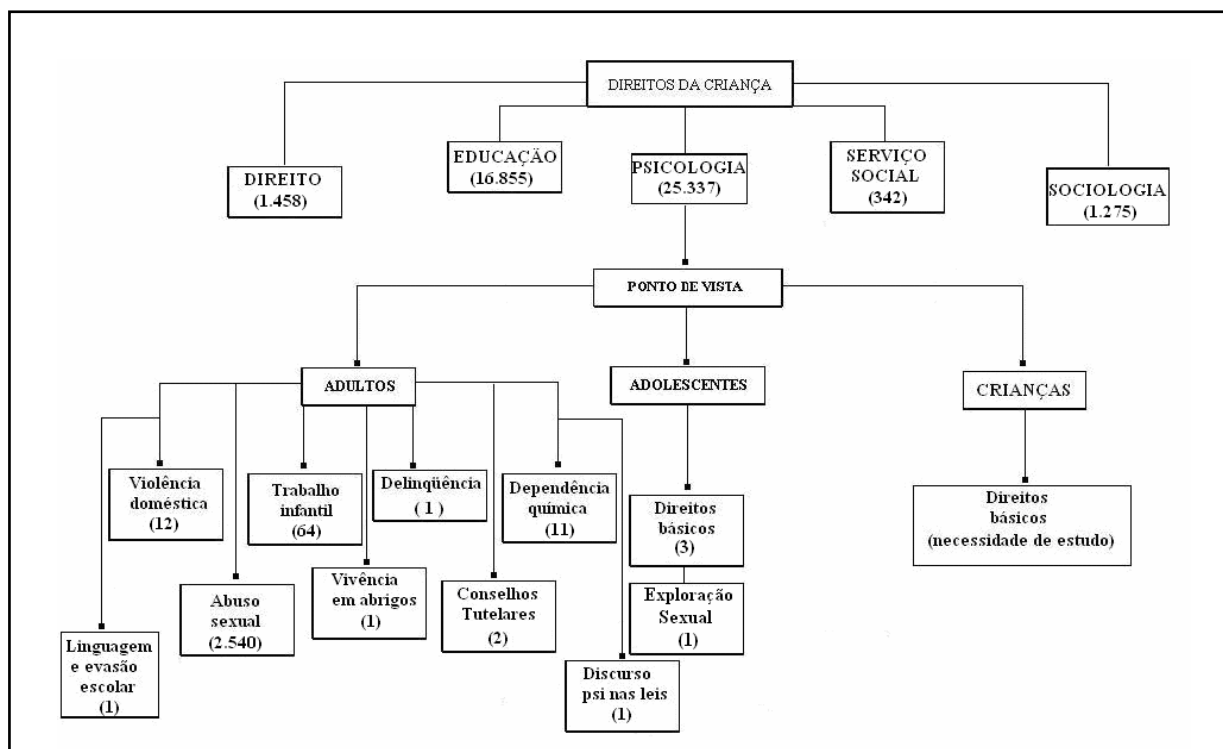
As Ciências Humanas desempenharam importante papel nessa construção, realizando volumosos estudos; a exemplo da Psicologia, Psicanálise, História etc. (Kramer, 2003). A difusão dos resultados desses estudos tem significado sua incorporação às práticas sociais relacionadas à infância na contemporaneidade. São conhecimentos que funcionaram, provavelmente, como referência para os embates ideológicos e políticos que atravessaram a elaboração de leis como a LDB (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no caso brasileiro (Bazílio, 2003).

Nesta perspectiva, no campo da Psicologia, as pesquisas sobre a infância podem ser importantes mesmo quando não visam escutar as crianças para compreender os sentidos que dão ao mundo, aos fenômenos da vida. Numa visão panorâmica, a partir dos estudos realizados no período de 1996 a 2004, e encontrados nas bases de dados, pode-se perceber que é relativamente grande o volume de pesquisas relacionadas direta ou indiretamente aos direitos da criança (conforme Figura 1).

Muitas pesquisas têm sido feitas em outras áreas, a exemplo do Direito, da Educação, do Serviço Social e da Sociologia. No caso da Psicologia, nota-se que há mais estudos tratando de certas especificidades, relacionadas apenas indiretamente à questão dos direitos da infância, a exemplo dos processos cognitivos (Alves, 1993; Pinheiro, 1995), afetividade (Melchiori & Alves, 2000), funcionamento interpessoal (Antoniazzi, Hutz, Lisboa, Xavier, Eickhoff & Bredemeier, 2001), diferenças individuais (Fiamenghi, Bressan & Porto, 2003; Keller, 1998), trabalho infantil (Hurtado, 2002), violência doméstica (Weber, Viezzer, Brandenburg & Zocche, 2002; Monteiro Filho, 2003), abuso sexual (França Junior, 2003; Alvarenga, Julião &

Silva, 1998), delinquência (Assis & Constantino, 2001), dependência química (Matos, Van der Put & Ferreira, 1998) etc.

**Figura 1** - Mapa da literatura / quantidade de estudos encontrados em bases de dados, referentes ao período de 1996 a 2004



Fonte: [www.scielo.br](http://www.scielo.br), <http://bases.bireme.br>, <http://www.periodicos.capes.gov.br>, 2005.

Ao mesmo tempo, a partir de busca em bases de dados, não encontramos trabalhos sobre os direitos da criança que considerem o ponto de vista da própria criança (pelo menos na faixa etária aqui considerada, de zero a doze anos incompletos). Os trabalhos encontrados são centrados no ponto de vista do adulto ou, no máximo, no ponto de vista do adolescente, a exemplo de Cardoso (1998), Menin (2000), Molinari (2001), Pinheiro (2004) e Teixeira (2001).

Dessa forma, evidenciam-se a necessidade e a importância da presente proposta de estudo. Além disso, e simultaneamente, parece razoável e interessante evocar o suceder histórico, nas últimas décadas, para melhor situar a emergência de estudos sobre esta temática. Nesse período, cresceram muito significativamente as



mobilizações sociais em torno de políticas e práticas inclusivas. Essa perspectiva da inclusão fortaleceu o encaminhamento de questões já existentes sobre as minorias étnicas e relações de gênero, por exemplo, e também abriu a possibilidade de discussões da mais alta relevância sobre a participação da infância nas práticas coletivas (Bazílio, 2003; Casas, 1998).

Essa abertura teve um marcador histórico, a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, que, segundo Casas (1998), tornou-se o acordo internacional que mais países haviam ratificado até então. Essa Convenção pôs em pauta, de modo incisivo, a necessidade não só de pensar, mas de viabilizar concretamente a crescente participação social das crianças; implicando, necessariamente, no questionamento de certas restrições discriminatórias (historicamente construídas) que pairam sobre a infância enquanto categoria ou contingente populacional.

É nesta perspectiva que este estudo pretende apreender o ponto de vista das crianças e conhecer os significados que elas atribuem aos seus direitos. Pressupomos, evidentemente, a necessidade de aprender com as crianças, a partir de suas falas, de suas produções, e o dever social das atuais gerações e das gerações vindouras de promover a infância. Como adverte Kramer (2003), “é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação, e não o contrário” (p.81).

É importante assinalar que, ao tecer essas considerações e indicar a necessidade de promover a infância, não ignoramos aquilo que nosso olhar tem constatado cotidianamente ao longo dos dezesseis anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. A constatação é de que as práticas sociais relacionadas à infância (à infância pobre, especialmente) continuam sendo marcadas por violência, negligência

e ineficiência na esfera pública. Isto está relacionado, de alguma forma, de acordo com Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005), com o fato de que o ECA põe em relevo os direitos da criança como prioridade absoluta, mas não tem encontrado, ordinariamente, a instituição das condições necessárias à sua efetivação. Estes aspectos, para as referidas autoras, elucidam o fato de que apenas os pobres chegam ao Conselho Tutelar e só os pobres são retirados de suas famílias e encaminhados aos abrigamentos.

Além disso, Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) apontam a ambigüidade do ECA, ao definir crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o que põe em destaque a autonomia, e privilegiar, ao mesmo tempo, um enfoque intervencionista. Este enfoque, em sua aplicação, sucumbe ao referenciamento da classe social, quando o atendimento jurídico, por exemplo, caracteriza como adolescente infrator aquele originário da favela e não aquele da classe média ou da classe alta. Bazílio (2003, p.30) prefere afirmar, entretanto, e com propriedade, que “o Estatuto está em risco, não por ser frágil ou equivocado nas suas proposições ou lógica interna, mas pelo fato de seu texto não estar sendo compreendido e as práticas não se encontrarem à altura de sua utopia”.

## 1. DIREITO E CIDADANIA

Para adentrar a temática do direito da criança, é fundamental que se inicie discutindo a noção de direito e suas articulações com a noção de cidadania. Neste capítulo, traça-se um esboço histórico da construção da cidadania, culminando com a emergência dos direitos da criança. A palavra “direito” é compreendida por Bobbio (1992) como um termo pertencente à linguagem normativa, “uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas”. Mas é um termo que se apresenta na linguagem corrente com o “significado de expectativas que podem ser satisfeitas porque são protegidas” (p.79).

Referindo-se à História dos direitos humanos, Bobbio (1992) afirma que, no início, as regras são impositivas e intentam moldar os comportamentos às expectativas, “recorrendo a sanções celestes ou terrenas” (p.55). Alguns dos exemplos são os “Dez mandamentos”, o “Código de Hamurabi” e a “Lei das doze tábuas”. O mundo moral surge com a elaboração de mandamentos, de proibições, de restrições à liberdade. O dever tem precedência sobre o direito, ainda que sejam ambos indissociáveis.

A reversão dessa primazia, ou seja, a precedência do direito sobre o dever, ocorre na emergência da concepção individualista. Nesse caso, em relação ao Estado, o indivíduo vem primeiro. As necessidades do indivíduo, bem como sua felicidade, devem ser priorizadas. Isso significa dizer que “o individualismo é a base filosófica da democracia” (Bobbio, 1992, p.61).

Encontramos o conceito de cidadania já na Antigüidade Clássica. Para os gregos, a existência do cidadão (*polites*) pressupõe a existência anterior da cidade (*polis*).

Cidade e Estado constituiriam a *politeia*. Para os romanos, seria o contrário. Cidadania, cidade e Estado constituiriam um único conceito, *ciuitas*, e esse coletivo seria gerado pela junção dos cidadãos. Porque *ciuis* é o ser humano livre, a cidadania traz em seu cerne, então, a noção de liberdade (Funari, 2003).

Uma das características marcantes do direito romano é justamente o predomínio do direito (*ius*) sobre o dever. Entretanto, os direitos são relativos ao sujeito econômico, isto é, o indivíduo possuidor de bens passíveis de intercâmbio com outros indivíduos em situação semelhante (Bobbio, 1992).

Segundo Funari (2003), o conceito moderno de cidadania, considerando o termo usado e a noção de cidadão que comporta, tem suas raízes entre os antigos romanos. Na Antiga Roma, ser reconhecido como cidadão significava, mesmo para pessoas comuns, a garantia de direitos políticos e sociais, a conquista de privilégios legais e fiscais, relacionados, por exemplo, a contratos, casamentos, testamentos, propriedade e guarda de mulheres da família e de parentes homens com menos de 25 anos (Funari, 2003).

A partir do direito romano, chega à modernidade a noção de que “só existe liberdade individual se existir uma cidadania que se governe a si mesma” (Funari, 2003, p.74), ou seja, a constituição do Estado civil deve refletir a opinião dos cidadãos, pois a liberdade é condicionada necessariamente pela subordinação. Esta subordinação, entretanto, não deve ser ao governante (o que situaria o súdito na posição de escravo), mas às leis. Dessa forma, o cidadão livre é concebido como aquele que não está sob o domínio de outra pessoa e pode, por isso mesmo, agir de acordo com seus próprios desígnios. Além disso, esse cidadão pode, ainda, recorrer do abuso e ter amplo acesso à informação dos direitos, pois que estes são dois princípios fundamentais da cidadania (Funari, 2003).

O reconhecimento dos direitos humanos se amplia quando surgem os direitos públicos subjetivos, configuradores do Estado de direito. Às relações econômicas interpessoais são acrescentadas as relações de poder entre príncipe e súditos, sendo o ponto de vista do primeiro substituído pelo ponto de vista dos cidadãos. “O Estado de direito é o Estado dos cidadãos”. Nele, o indivíduo tem também, além dos direitos privados, direitos públicos (Bobbio, 1992, p.61). Heller e Fehér (1998) afirmam que “todo membro adulto de um estado democrático moderno é por definição um cidadão” (p.115).

Segundo Odalia (2003), o ser humano começa a ter consciência de sua situação histórica ao longo do século XVIII, quando os intelectuais iluministas e os burgueses se perceberam participando das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Outro fator importante foi a produção abundante de bens, anunciada pela Revolução Inglesa, que fez surgir a idéia da felicidade como um projeto coletivo. Desenhava-se assim um cenário ideal em que as diferenças entre os seres humanos desapareceriam gradativamente, constituindo-se uma sociedade igualitária e justa.

Os intelectuais do século XVIII consideravam que, numa sociedade justa, ao invés de leis e normas impostas pelo Estado ou pelo poder religioso (direito histórico), as leis e o direito são “naturais”, nascem com o próprio ser humano (direito natural), e os seres humanos nascem iguais. Desse modo, liberdade, igualdade e fraternidade vão caracterizando sinteticamente a natureza do novo cidadão, produtor e produto da Revolução Francesa, transcorrida em 1789 (Odalia, 2003).

O conceito de cidadania foi produzido pela Revolução Francesa e designa “o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado” (Funari, 2003, p.49). Curiosamente, a Revolução Francesa e o processo da

Independência Americana culminaram, em sua produção conceitual, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A diferença, porém, é que a Declaração francesa pretende ser universal. No primeiro artigo, a Declaração estabelece que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, sendo a liberdade entendida como o “direito de fazer tudo que não prejudique os outros”, e sendo tais direitos considerados “naturais e imprescritíveis” (Odalía, 2003, p.167).

Uma concepção mais atual contrapõe-se, necessariamente, a essa perspectiva naturalizante. Segundo Domingues (2002), os direitos humanos não são inatos. Ao contrário, apareceram em momentos distintos da história. Os direitos civis e políticos entraram em cena na primeira fase do direito moderno e os direitos sociais na segunda fase. Foi na luta dos parlamentos contra os soberanos absolutistas que surgiram os direitos civis, enquanto os direitos políticos e sociais resultaram dos movimentos populares. “O direito tem sido uma das principais expressões da cidadania na modernidade” (p.141). E são as lutas e mobilizações que viabilizam a construção da cidadania. “A modernidade mostrou que, se queremos ser livres, temos de lutar por isso; se queremos ser iguais, temos de lutar por isso” (p.136).

Marshall (1967) também analisa o conceito de cidadania como sendo composto por três dimensões: civil, política e social. A dimensão civil comporta os direitos individuais à liberdade. À dimensão política vincula-se o “direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (p.63). A dimensão social se apresenta como uma gradação, em termos de possibilidades, que vai do “direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar” integralmente da vida social de acordo com os padrões vigentes (p.63).

Marshall (1967), a exemplo de Domingues (2002), atribui a cada uma das dimensões do conceito de cidadania um período de formação diferente. Os direitos civis teriam sido formados no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX. Os direitos civis constituíram-se gradualmente, à medida que novos direitos foram sendo agregados ao *status* de liberdade já existente e pertencente a todos os homens adultos (mulheres, idosos e crianças estavam excluídos) da comunidade. Diferentemente, a formação dos direitos políticos ocorreu através da extensão de direitos já existentes a novos segmentos da população. E os direitos sociais tiveram como ponto de partida a participação nas comunidades locais e associações funcionais.

O conceito moderno de liberdade assentava-se na suposta igualdade de todos os indivíduos. E supunha-se que estes nasciam como cidadãos em potencial, e compartilhavam alguns dos direitos básicos que a sociedade e o Estado deveriam em princípio garantir. Portanto, a cidadania e a liberdade, os direitos e a autonomia são categorias que estão estreitamente vinculadas. É no âmbito da cidadania que a liberdade e a igualdade ganham contornos e se definem, sendo sua existência tornada possível pelos direitos básicos. Por conseguinte, a cidadania é “uma categoria absolutamente central da modernidade, tanto imaginária quanto institucionalmente” (Domingues, 2002, p.94).

A importância da Revolução Americana repousa justamente no pioneirismo da formulação dos direitos humanos. Os princípios da cidadania (a preservação das liberdades individuais e a constituição do indivíduo como sujeito político) foram postos como fundamento para a busca da independência. Contudo, é importante notar que, apesar de sua abrangência, a Declaração redigida por Thomas Jefferson, em 1776, trazia em seu bojo a marca da exclusão, direcionada aos índios, aos escravos e

às mulheres (Singer, 2003). Conforme assinala Domingues (2002), a cidadania é concebida, na modernidade, como igualdade formal, e as desigualdades funcionam como sua contraparte.

De acordo com Odalia (2003), deve-se lembrar que o ponto de partida para a construção da cidadania foi a Revolução Inglesa, no século XVII, mas ela passou também pelas Revoluções Americana, Francesa e Industrial. A propósito, esta última introduziu uma nova classe social: o proletariado.

Segundo Singer (2003), as sociedades capitalistas contemporâneas são constituídas por duas classes sociais: a classe proprietária ou capitalista e a classe trabalhadora. Os capitalistas, ao contrário dos proletários, não trabalham como assalariados ou autônomos para garantir a satisfação de suas necessidades e das de seus dependentes. E, por outro lado, “só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais” (p.191).

Em se tratando de direitos sociais, os primeiros a serem conquistados legalmente o foram pelas primeiras Leis Fabris (século XIX), na Inglaterra. São exemplos a limitação de idade para o trabalho infantil e a limitação da jornada de trabalho para crianças e adolescentes. Já a Alemanha foi a pioneira na construção do Estado de bem-estar social, entendido como um conjunto de direitos sociais de amparo a trabalhadores e suas famílias, antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Mas a legislação britânica foi marcante, por instituir medidas de proteção a escolares, mulheres exploradas, mineiros, idosos e desempregados, implicando o uso de recursos públicos (Singer, 2003).

A Primeira e a Segunda Guerra Mundiais impulsionaram fortemente a luta pelos direitos sociais. Os anseios por mudanças, resultantes dos sofrimentos a que fora submetida a classe trabalhadora européia, sobretudo, imprimiram um grande avanço



na instituição do Estado de bem-estar social, ao longo dos trinta anos seguintes ao fim do último conflito mundial (Singer, 2003).

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, a expansão dos direitos tem tomado a direção da universalização e da multiplicação. A universalização vem resultando do exercício ou do direito potencial que indivíduos singulares têm obtido de questionar o seu próprio Estado, o que os transforma “de cidadãos de um Estado em cidadãos do mundo” (Bobbio, 1992, p.68).

A multiplicação dos direitos tem acontecido por três vias, de acordo com Bobbio (1992): a primeira é o aumento da “quantidade de bens considerados merecedores de tutela” (p.68), o que permite a passagem dos direitos de liberdade (de religião, de opinião, de imprensa etc.) para os direitos políticos e sociais, direitos que requerem uma intervenção direta do Estado; a segunda via é a extensão da “titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem” (p.68), marcada pela passagem da consideração do indivíduo humano para sujeitos diferentes (a exemplo da família, de minorias étnicas e religiosas etc.) e até mesmo para animais; a terceira via é a especificidade do ser humano em sociedade, orientada pela passagem do homem genérico ao homem concreto (em função do sexo, da idade, das condições físicas etc.).

No início, ocorreu a especificação da idéia abstrata de liberdade em liberdades singulares e concretas (de consciência, de opinião, de imprensa, de reunião, de associação etc.). Em seguida, vem ocorrendo uma tendência dos direitos à especificação com relação aos sujeitos: quanto ao gênero, às várias fases da vida (direitos da infância e da velhice, do homem adulto, da mulher etc.), quanto aos estados normais e excepcionais (direitos de doentes, de doentes mentais, de deficientes etc.) (Bobbio, 1992).

Segundo Bobbio (1992), igualdade e diferença são consideradas de modo diverso se o foco são os direitos de liberdade ou os direitos sociais. Os direitos de liberdade negativa correspondem ao princípio do tratamento igual, mas os direitos políticos e sociais evocam diferenças entre os indivíduos, pois que estes só são iguais genericamente e não concretamente.

Em 1944, ainda durante a Segunda Guerra Mundial, um acontecimento altamente relevante alçou os direitos sociais ao patamar dos demais direitos humanos, conferindo a todos os seres humanos o direito de viver com segurança econômica e oportunidades iguais. Esse evento foi, conforme Singer (2003), a Declaração de Filadélfia, fruto da conferência realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1948, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com esta Declaração, os ideais da dignidade e da liberdade humana atingem o seu apogeu, no século XX (Ministério da Justiça, 2001).

De acordo com o Ministério da Justiça (2001), a Declaração Universal não é apenas uma proclamação de propósitos, uma carta de intenções, mas um instrumento orientador, para os Estados signatários, de efetiva inserção dos direitos fundamentais em suas constituições. É uma proclamação de caráter programático e compromissório.

Países em desenvolvimento também promoveram a inserção de certos direitos sociais, evidentemente contando com um proletariado numeroso e um movimento operário atuante. No Brasil, isso ocorreu a partir da ditadura do Estado Novo (1937-1945), embora de forma limitada. E, entre avanços e retrocessos, o fenômeno

persistiu até que a luta de classes sucumbisse à repressão do regime militar, entre 1964 e 1984 (Singer, 2003).

Na verdade, segundo Luca (2003), a instituição do mercado livre de trabalho foi iniciada, no Brasil, ao final do século XIX, com a Abolição da Escravatura. Em seguida, a Constituição Republicana de 1891 ampliou o direito do voto, incluindo os cidadãos brasileiros do sexo masculino maiores de 21 anos, mas excetuando-se mendigos, analfabetos, praças e religiosos.

Conforme Trindade (2000), a partir do final da década de quarenta do século XX, o Brasil se manifestou, em vários momentos, no plano internacional, pela proteção dos direitos humanos, inclusive apresentando projetos. Este autor afirma que o Direito Internacional já se integrou às bases da sociedade brasileira de modo irreversível.

A retomada da luta por direitos sociais, após a ditadura militar, ganhou expressão na Constituição de 1988. O capítulo II define como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados (Singer, 2003).

Entretanto, logo após a promulgação da Constituição, a nascente instituição do Estado de bem-estar social começou a ser escamoteada pela chegada do neoliberalismo ao Brasil. O neoliberalismo é incompatível com o Estado de bem-estar social, pela contraposição dos seus valores individualistas. Esses valores predominaram durante as décadas de 80 e 90 do século passado, e, embora não tenham conseguido eliminar os direitos sociais já conquistados, impediram que novos fossem alcançados (Singer, 2003).

Além do mais, as desigualdades sociais, profundamente arraigadas na organização social brasileira, promovem a exclusão de amplos setores da população,

que não têm acesso à justiça, moradia, educação, saúde e previdência social. Isso significa que a garantia de direitos na legislação é imprescindível, mas insuficiente para efetivá-los (Luca, 2003).

Pinheiro (1996) também faz referência ao grave padrão de violações dos direitos civis, mas reconhece que a Constituição significou grande avanço no campo da proteção dos direitos individuais. Ele afirma que a Constituição confere tratamento especial aos direitos humanos, indica sua universalidade e eficácia, mas, ao mesmo tempo, assinala que muitos brasileiros estão convencidos de que a finalidade do judiciário é proteger os poderosos.

Para Trindade (2000), esse padrão de violações dos direitos tem acontecido não apenas no Brasil, mas na maioria dos países que têm ratificado os tratados de direitos humanos. Este autor considera que ainda não se formou uma consciência da natureza e do alcance das obrigações contraídas ao firmar esses tratados. Esta não parece, porém, uma conclusão plausível, de vez que, histórica e notoriamente, os países tendem a envidar esforços para construir e projetar, no plano internacional, uma imagem positiva de si mesmos, que, freqüentemente, não traduz o suceder dos seus processos e acontecimentos no plano interno. É mais razoável pensar que não se trata apenas de algo relacionado a uma suposta formação de consciência, mas também de algo inerente ao jogo de interesses das classes dominantes, que sempre encontram suas formas de tergiversar, inclusive promovendo a dissociação entre os planos internacional e interno.

Segundo Bobbio (1992), em se tratando de direitos humanos, teoria e prática são diferentes. “Uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva” (p.63). O aumento das pretensões ao direito é

proporcional ao aumento da dificuldade para satisfazê-las, principalmente quando são postos em pauta os direitos sociais.

Os direitos de liberdade e os direitos sociais, em relação ao Estado, realizam percursos distintos. Os direitos de liberdade se impõem contra os poderes do Estado, restringindo-os, enquanto que a ampliação dos poderes do Estado é imprescindível para a efetivação dos direitos sociais. Ao mesmo tempo, o reconhecimento dos direitos sociais possibilita que novos sujeitos de direito surjam, a exemplo do doente mental, do idoso, da mulher, da criança etc. (Bobbio, 1992).

### **1.1. Direitos humanos e direitos da criança**

Como assinala Queiroz (2004), os direitos humanos são direitos fundamentais à dignidade do ser humano e sua violação sempre comprometerá algum princípio ético. Além disso, são direitos referidos à totalidade dos seres humanos, pelo simples fato de serem humanos.

Segundo Alves (1997), a arquitetura internacional de normas e mecanismos de proteção aos direitos humanos é sustentada por um tripé, constituído pela Declaração Universal de 1948, pelo Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Estes três documentos compõem a denominada Carta Internacional dos Direitos Humanos.

A Declaração de 1948 é a pedra angular da Carta Internacional dos Direitos Humanos. Esta Declaração foi o primeiro documento a estabelecer, numa dimensão internacional, os direitos inerentes a todos os homens e a todas as mulheres, para serem observados em todo o mundo. Os dois Pactos, citados anteriormente,

complementam a Declaração, conferindo aos direitos nela estabelecidos o efeito jurídico que os signatários assumem implementar voluntariamente (Alves, 1997).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é composta por trinta artigos, e “define de maneira clara e singela os direitos essenciais, iguais e inalienáveis de todos os seres humanos como alicerces da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Alves, 1997, p.26). Além dos Pactos já mencionados, a Declaração é complementada pela proteção especializada, constituída por declarações e convenções. A Convenção sobre os Direitos da Criança é uma delas (Alves, 1997).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) foi precedida por duas declarações. Uma Declaração sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Liga das Nações, após a Primeira Guerra, em 1924. Era composta de um preâmbulo e cinco princípios. Ao invés de definir direitos, porém, esta Declaração delineava uma perspectiva assistencialista e limitada. Em 1957, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi elaborada a Declaração (das Nações Unidas) dos Direitos da Criança. Era composta de preâmbulo e dez princípios, e estava em sintonia com os direitos humanos recém proclamados (Alves, 1997).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) é composta de um preâmbulo e 54 artigos. Segundo Casas (1998), a Convenção implica o pleno reconhecimento da criança como sujeito de direito e instaura três princípios: proteção, provisão e promoção.

Essa Convenção acrescentou um item inovador: a necessidade de promover a infância. A perspectiva da promoção da infância toma como ponto de partida a constituição da criança como sujeito de direito. E avança no sentido de possibilitar à criança uma participação social mais ativa e consciente de seus direitos e deveres, visando a permanente e efetiva atualização de suas capacidades (Casas, 1998).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças é incisiva, em seus artigos 12 a 16, principalmente, ao propor direitos sociais, liberdades, direitos à intimidade e à não ingerência em sua vida privada, a ser escutado em procedimentos judiciais e administrativos, direitos à liberdade de expressão, de associação, de pensamento, de consciência e de religião, de realização de reuniões pacíficas, direito à busca de informação etc. Sobretudo a Convenção propõe “compromissos de desenvolver políticas pró-ativas para a promoção da infância” (Casas, 1998, p.67).

Na verdade, para Casas (1998), as crianças cada vez menos podem ser representadas como “os ainda não” (p.211). Com a democratização das relações familiares, em muitos contextos sociais, as crianças tendem a assumir novos protagonismos. As famílias mais modernas tendem a consultar seus filhos por ocasião das decisões importantes. E os adultos se rendem à capacidade das crianças de dominar as novas tecnologias desde muito cedo; de modo que, ao menos nesse setor, os adultos passam a ser cada vez mais socializados pelas crianças.

Comparado com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não se mostra assim resoluto ao tratar das questões relacionadas à promoção da infância. Ao contrário, parece bastante constricto ao não indicar compromissos em termos de políticas públicas efetivas. Limita-se a listar possibilidades decorrentes da constituição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Embora signifique avanços inegáveis em relação à legislação anterior, o ECA permaneceu colado à tradição protetora e controladora. Promover a infância, no sentido apontado pela Convenção das Nações Unidas, implica avançar para além da tradição protetora e controladora, buscando a lógica da construção da liberdade e da autonomia, da consciência dos direitos e de suas inerentes responsabilidades.

Segundo Bobbio (1992), o nascimento e o crescimento dos direitos humanos e as transformações da sociedade são intimamente associados. Nesse sentido, a liberdade de consciência surgiu durante as guerras religiosas, contrapondo-se à imposição de crenças; as liberdades civis surgiram no contexto das Revoluções Inglesa, Norte-Americana e Francesa, opondo-se ao despotismo; e a exigência de maior proteção ao idoso não teria surgido se não fosse fato o aumento da longevidade dos idosos e, conseqüentemente, de sua quantidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069) foi elaborado no Brasil, em 1990. Sua elaboração ocorreu na esteira de um amplo movimento social, que incluía embates em diferentes frentes, todos embalados pela mesma necessidade de mudanças resultante do recente final do regime de exceção pelo qual passara o país. Certamente que os embates, sendo orientados por novas concepções sobre a infância, traziam à tona a barbárie e o desamparo reinantes no âmbito da infância pobre do país.

O texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, tal como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, parte da constituição da criança como sujeito de direito. Conforme afirma Bazílio (2003), nesse ponto o ECA se contrapõe aos códigos anteriores (Códigos de Menores de 1927 e 1979), que concebiam a criança como objeto. Além disso, como princípio, o ECA assegura à infância “absoluta prioridade” (Art. 4º) e reconhece crianças e adolescentes como pessoas em “condição particular de desenvolvimento” (Art. 15 e 71).

O ECA é composto por duas partes: Parte Geral e Parte Especial. Na primeira parte, a criança é concebida como “pessoa até doze anos de idade incompletos” (Art. 2º), e são definidos os princípios e os direitos fundamentais e especiais da criança e do adolescente e a atribuição de responsabilidades aos poderes públicos e à



sociedade para firmar as respectivas garantias. Na segunda parte, são abordados o ato infracional, o Conselho Tutelar, as medidas de proteção, as políticas de atendimento e as responsabilidades de pais e responsáveis, ou seja, aspectos mais técnicos de sua aplicação relacionados mais estreitamente ao Poder Judiciário.

Do nosso ponto de vista, o Art. 4º do ECA - Parte Geral sintetiza os direitos básicos que são tratados ao longo do texto. E, ao fazê-lo, responsabiliza a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público para assegurar sua efetivação. São os “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente pode ser visto como uma expressão das concepções sobre a infância que predominam na cultura brasileira na contemporaneidade. Resta saber se as crianças compartilham as concepções contempladas pelo ECA ou, melhor, quais os significados que de toda construção histórica dos direitos das crianças aparecem na expressão infantil.

Pois, como afirmam Rogers e Rogers (1998), os discursos através dos quais compreendemos as crianças determinam a qualidade e a natureza da infância que elas experienciam. Os autores querem dizer que infância e crianças são construídas através do discurso. Logo, se elas não são ditas, não têm existência social. E se nós mudamos nosso conhecimento sobre a infância, mudamos simultaneamente a infância e as crianças. Isto ocorre justamente porque, “em virtude da participação na cultura, o significado é tornado público e compartilhado. Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos” (Bruner, 1997, p.23). E a criança, evidentemente, também está imersa nesses processos de compartilhamento.

## 2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA INFÂNCIA

Concluiu-se o capítulo anterior com a idéia de que existe uma estreita conexão entre o surgimento de direitos e as mudanças sociais. Ao longo deste capítulo, desenvolve-se um pouco mais esta idéia, explicitando, em linhas gerais, a compreensão de como surgiu a noção de infância e de como esta noção vem passando por transformações, nos últimos séculos. Neste intento, focaliza-se principalmente a infância no Brasil, do período colonial ao advento da República.

Segundo Salles (2005), o desenvolvimento da criança, os modos pelos quais os pais cuidam dos filhos, bem como as formas de organização da família e da escola, estão entrelaçados às concepções de infância vigentes na sociedade. Essas concepções e, simultaneamente, a própria subjetividade da criança se transformam em sintonia com as mutantes condições históricas, políticas e culturais.

Assim, pode-se compreender que a infância nem sempre foi concebida como hoje o é. Trata-se de um conceito que se transformou ao longo da história. A partir da análise da produção artística da época, Ariès (1981) chegou ao entendimento de que não havia lugar para a infância no mundo medieval, até por volta do século XII, pois que as crianças eram representadas na pintura como “adultos em miniatura”. Músculos e expressões eram tipicamente de adulto. Apenas o tamanho era reduzido. Na Idade Média, a imagem da infância não fazia sentido para os adultos, não tinha realidade, provavelmente por se tratar de um período de transição, que passava rápido e logo era esquecido. De todo modo, a infância simplesmente não existia enquanto tal.

Em função do alto índice de mortalidade infantil, não se atribuía às crianças algo similar à personalidade do ser humano, nem com elas se desenvolvia muito apego. Entretanto, conforme a advertência de Ariès (1981, p.156), a inexistência do sentimento da infância na sociedade medieval “não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas”. O sentimento da infância “corresponde à consciência da particularidade infantil”, que permite a distinção entre adulto e criança. Nos séculos XV e XVI, coexistia com essa indiferença a percepção das crianças como “engraçadinhas”. Elas eram paparicadas até por volta dos sete anos de idade.

Essa “paparicação”, caracterizadora do primeiro sentimento da infância, surgiu no meio familiar, em relação às crianças pequenas. O segundo sentimento da infância surgiu principalmente entre os moralistas do século XVII, cuja preocupação era “fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais” (Ariès, 1981, p.163). Essa preocupação iria fundamentar a educação até o século XX, na cidade e no campo, no âmbito da burguesia e do povo.

Foi, também, a partir do século XVII que se desenvolveu a noção de infância como período de fragilidade, debilidade e inocência (origem do sentimento moderno), o que passou a ensejar cuidados e preocupações preventivas, quanto às companhias, leituras, linguagem, visando preservar a criança da “sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos” (Ariès, 1981, p.146). Desenvolvia-se assim o sentimento de que a criança devia ser separada dos adultos em certas situações. Até o século XVI, os adultos agiam e falavam, sem restrições, diante das crianças, inclusive sobre questões sexuais, permitindo-se brincar com elas.

No século XIX, passou a predominar a noção de “despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (p.182), através de uma preparação que exigia cuidados graduais, em etapas, sem necessidade de humilhação. No século XVIII, surgiu uma distinção, que Ariès (1981) denomina de “especialização social de dois tipos de ensino” (p.183). Um tipo de ensino era voltado para o povo e o outro para os burgueses e aristocratas. Na verdade, duas separações ocorreram. As crianças foram separadas dos adolescentes e os ricos foram separados dos pobres. Ainda no início do século XX, segundo Connell (1995), “os sistemas educacionais eram, em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados: segregados por raça, gênero e classe social, divididos entre escolas acadêmicas e técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas” (p.14).

Como afirmam Chaves, Borrione e Mesquita (2004), foi excluindo as crianças do mundo adulto que se efetivou a criação da infância. E a família e a escola tornaram-se instituições basilares nesse processo, com funções educacionais (a família) e preparatórias da criança para o mundo adulto (a escola). Conforme Salles (2005), a escola, ao lado da família, assumiu a função de agência transmissora de significados culturais e também de agência disciplinadora de crianças.

Os dados apresentados por Ariès (1981) referem-se à Idade Média e à Idade Moderna. A delimitação da infância evoluiu, incorporando a idéia de inocência, de fragilidade, de certa incapacidade, e evocando a necessidade de proteção e provisão. De acordo com Salles (2005), o desenvolvimento da concepção de infância na modernidade conferiu às crianças o *status* de dependência e a isenção de responsabilidade, em termos jurídicos, políticos e emocionais. No plano internacional (no Ocidente), um marco histórico sinalizou a existência de um processo de mudança desse vetor: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos

das Crianças, realizada em Nova York, em 1989, introduzindo a necessidade de promoção da infância.

### **2.1. A infância no Brasil**

Segundo Priore (2004a), a história das crianças no Brasil não foi constituída apenas de barbárie e de horror, nem de indiferença e de desapego. Houve sofrimento e violência, mas também apego, dependência, sentimentos e zelo entre mães e filhos. Em função disso, a autora considera que a “historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola” (p.11) para a compreensão da infância no Brasil.

Em sua argumentação, Priore (2004a) discute sobre duas teses de Philippe Ariès, que teriam revolucionado o estudo histórico da infância. A primeira tese é a de que, na Idade Moderna, a preparação do futuro adulto é realizada pela escola. Educadores religiosos, através da escolarização, transformam o processo de formação moral e espiritual da criança, em franca oposição à Idade Média, em que o aprendizado dos saberes tradicionais se dava no cotidiano comunitário. A segunda tese é a de que, simultaneamente à primeira mudança, a família passa por uma radical metamorfose com a emergência da vida privada. A supervalorização da criança teria sido apressada por esses dois acontecimentos.

Para Priore (2004a), entretanto, não foi assim que aconteceu no Brasil, pois a escolarização e a vida privada só se manifestaram por aqui muito tardiamente. Em se tratando de escolarização, o ensino público só foi instituído no século XVIII, ainda de modo incipiente, durante o governo do Marquês de Pombal. Antes disso, havia poucas escolas jesuítas. No século XIX, a educação escolar não visava as crianças pobres, mas aquelas da elite. As crianças pobres deviam ser utilizadas

prioritariamente na produção rural, enquanto as da elite eram ensinadas por professores particulares. Até mesmo as famílias pobres assumiam o ponto de vista de que o trabalho era a escola realmente necessária para suas crianças.

Quanto à construção da vida privada no Brasil, Priore (2004a) considera que sempre foi problemática, em função dos lares monoparentais, da mestiçagem, da pobreza material e arquitetônica, da proliferação de cortiços (e, posteriormente, de favelas) etc. Ou seja, a mistura indiscriminada de crianças e adultos nos mesmos espaços diferia muito da concepção de privacidade da “Europa urbana, burguesa e iluminista” (p.11).

### **2.1.1. Da Colônia ao Império**

Entre os séculos XIV e XVIII, altas taxas de mortalidade infantil produziam uma concepção de criança, entre os portugueses mais pobres, que pouco diferia da concepção de animal. Considerava-se, então, que sua força de trabalho deveria ser explorada em caráter de urgência, dada a curta duração de sua vida (Ramos, 2004).

Naquela época, “meninas de 15 anos eram consideradas aptas para casar, e meninos de nove anos plenamente capacitados para o trabalho pesado” (Ramos, 2004, p.48). Sendo assim, no século XVI, crianças, embora poucas, participaram de viagens em embarcações portuguesas enviadas ao Brasil, na condição de grumetes ou pajens, de órfãos do Rei (para casamento com súditos da Coroa) ou como passageiros em companhia de pais ou parentes.

Segundo Ramos (2004), essas crianças, antes da chegada ao Brasil (quando não pereciam pelo caminho), “tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento” (p.49). Ao longo da viagem, grumetes, pajens e até mesmo as crianças

acompanhadas dos pais sofriam abusos sexuais de marujos violentos. E as órfãs, para se conservarem virgens (até que chegassem à Colônia), deveriam ser vigiadas zelosamente, geralmente por padres.

Na Colônia, ainda no século XVI, os jesuítas enfrentavam dificuldades para evangelizar diretamente os índios adultos. Por isso, optaram por concentrar a atenção nos filhos destes, não só para convertê-los, mas para, através deles, alcançar os adultos. O ensino das crianças era baseado num sistema disciplinar que incluía vigilância constante, delação e castigos corporais. O castigo físico era normal, mas os padres não o aplicavam pessoalmente, delegavam a tarefa a alguém de fora da Companhia (Chambouleyron, 2004).

Em 1550, o padre Nóbrega concluía que a conversão dos índios seria mais rápida pelo medo do que pelo amor. O empenho dos jesuítas estava em sintonia com a descoberta da infância, ao longo do século XVI, no Velho Mundo, em função do que se fortalecia a idéia de que as crianças constituiriam uma “nova cristandade” (Chambouleyron, 2004, p.59).

Entre os séculos XVI e XVIII, no Brasil, sendo a criança percebida como distinta do adulto, surgiram preocupações com aspectos psicológicos e pedagógicos no processo educativo. O relacionamento afetivo entre pais e filhos ganhou tal feição, que os viajantes estrangeiros o consideravam excessivo. Uma ênfase especial recaía sobre o amor materno. As crianças pequenas eram muito mimadas, tratadas como brinquedos. Isto era condenado pelos moralistas, que consideravam boa educação aquela baseada em castigos físicos e nas tradicionais palmadas. Na verdade, castigos e mimos coexistiam (Priore, 2004b).

Segundo Priore (2004b), nesse período, as crianças pequenas (até sete anos de idade), filhas de senhores e de escravos, compartilhavam a sala e as camarinhas, os

mesmos espaços privados. A partir daí, entretanto, os filhos de senhores iam estudar e os filhos de escravos iam trabalhar. Em se tratando de espaços públicos, a autora assinala ainda que, aos domingos e dias de festa, as crianças de elite andavam pelas ruas.

Para Scarano (2004), era um fato comum crianças andarem nas ruas, mesmo em países mais desenvolvidos, e cita a França como exemplo. Para as crianças mineiras, então, “a rua fazia parte de seu mundo” (p.111). Referindo-se à criança negra, de Minas Gerais, a autora indica que ela tinha participação na vida social. Participava dos eventos, das festas e contava com o afeto dos seus parentes.

Como contraponto, é importante notar que, segundo Góes e Florentino (2004), as crianças escravas que viviam próximas à família do senhor tinham uma vida difícil, pontilhada de humilhações. Ocorre que as crianças livres (criadas “sem contrariedade”) exercitavam seu autoritarismo senhorial justamente sobre as primeiras. De modo que “houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas” (p.186).

Em relação a esta questão, Priore (2004a) informa que as crianças brancas e as mulatas ou negras forras, de Minas Gerais, na primeira metade do século XVIII, possuíam escravos. Por conseguinte, “a criança mandava e o adulto escravo obedecia” (p.12). Dessa forma, a autora contradiz a sugestão evolucionista de que a criança não significaria muito para seus pais, na Idade Média, passaria à condição de “reizinho do lar”, na Idade Moderna, com a evolução da sociedade burguesa, e, na atualidade, teria chegado à condição de ditador. No Brasil, as crianças compartilhariam o autoritarismo presente em sua cultura, dependendo de sua posição social.



### 2.1.2. Do Império à República

Foi primeiro na Europa que a separação entre os mundos adulto e infantil ganhou contornos bem definidos. Segundo Venâncio (2004), várias ciências do século XIX contribuíram para isso, a exemplo da Pedagogia, da Psicologia e da Pediatria, ao caracterizar a infância como um período da vida marcado pela fragilidade. Mais especificamente, Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) assinalam que a criação histórica da infância trouxe em si um conjunto de práticas de regulação e controle, e que a Psicologia tem contribuído com as formas de intervenção social, ao definir e descrever padrões, etapas, desempenhos e cuidados relacionados às crianças.

No Brasil, o advento da República não contribuiu para fortalecer o sentido dessas mudanças. Ao contrário, foi decepcionante. Se a Proclamação da República trazia a promessa de um regime democrático pautado em garantias individuais, o que se viu, de acordo com Passetti (2004), foi um período em que crianças e jovens sofreram tratamentos cruéis, no âmbito da própria família, na escola, no trabalho, no internato ou nas ruas.

Segundo Rizzini (2004), as crianças sempre trabalharam no Brasil, da Colônia à República, seja como escravos, como operários ou bóias-frias, em fazendas, indústrias, residências ou nas ruas, para manter a si e aos familiares. Às vezes, conforme indica Santos (2004), a tentativa de garantir a sobrevivência consistia em roubar, furtar, prostituir-se e mendigar.

Nesse contexto, difundiu-se bastante a idéia de que a origem dos criminosos comuns e dos ativistas políticos (que também eram reputados como criminosos) deveria ser buscada na desestruturação familiar. Isto levou o Estado a assumir as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes (Passetti, 2004).

Por sua vez, os abandonados e infratores experimentaram métodos variados de internação. Esses métodos incluíram desde a Roda dos Expostos, no Império, aos orfanatos e internatos privados e públicos, na República, até a FUNABEM. As unidades desta última “se mostraram lúgubres lugares de tortura e espancamento” (Passeti, 2004, p.358), como foram os porões militares para os opositores da ditadura militar nos anos 60 e 70. Isto significou, para Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005), a passagem da assistência caritativa à assistência filantrópica, assim como a associação do público ao privado, através de parcerias entre o Estado e a sociedade civil, empreendimentos em que a Igreja Católica teve participação importante.

Ao final do século XIX e início do século XX, em São Paulo, a presença de crianças e adolescentes, como trabalhadores nas indústrias, era numerosa, tornando-se objeto de críticas freqüentes. Havia críticas, inclusive, dirigidas aos pais desses trabalhadores, sobre quem pesava a acusação de ganância e exploração dos próprios filhos. Os críticos faziam referência ao comprometimento da saúde dos pequenos trabalhadores, freqüentemente implicando sua aparência raquítica e pálida (Moura, 2004).

A imprensa operária também se manifestava contra o trabalho infanto-juvenil, mas demonstrando preocupação com a concorrência que crianças e adolescentes faziam à mão-de-obra adulta. Além disso, denunciava as péssimas condições de trabalho, que incluíam constantes acidentes, maus-tratos e a burla das poucas leis existentes. Essas reações se refletiam nos espaços do Poder Legislativo, onde as discussões expressavam tendências que iam da regulamentação mais restritiva à completa proibição do trabalho infanto-juvenil (Moura, 2004).

No Brasil, a infância se apresenta multifacetada. Suas configurações e percursos se articulam, antes de tudo, com o momento histórico e com a posição social da

criança, e incluem nuances relacionadas, alternativamente, à vida no campo ou na cidade, à presença ou ausência de escolarização e ao tipo de escola (pública ou privada).

Segundo Priore (2004a), a pobreza, o trabalho infantil e a falta de escolarização andam juntos, desde o início da colonização, na história da criança brasileira. E isto pode ser compreendido como a expressão de uma sociedade “injusta na distribuição de suas riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo” (p.12).

Priore (2004a) aponta a possibilidade de se conceber a infância em dois mundos distintos: um mundo ideal e um mundo real. O mundo ideal seria aquele descrito pelas organizações internacionais, pelas organizações governamentais e pelas autoridades. É o mundo do “deveria ser” ou “deveria ter”. O mundo real seria o da imersão cotidiana, no qual a criança “vive, ou no mais das vezes, sobrevive” (p.8). No mundo ideal há a imagem da criança feliz, em conexão com todos os signos que a situam numa sociedade de consumo. No mundo real há a barbárie, o trabalho infantil, a exploração sexual etc.

Aparentemente, ao apontar o mundo real, Priore (2004a) focaliza o mundo das crianças pobres, visando ilustrar os graves contrastes existentes e, por isso mesmo, deixando de lado os matizes da diversidade. Ao fazê-lo, entretanto, a autora não leva em consideração o mundo “real” das crianças das camadas mais favorecidas da população, que devem viver em condições mais próximas ao que ela chama de mundo ideal.

Como afirma Rizzini (2004), há uma infância que pode ser vista como privilegiada. É uma infância “constituída por crianças das classes favorecidas dos

países pobres e boa parte das crianças dos países ricos” (p.398). O que há de marcante na vida dessas crianças é que seus direitos básicos são atendidos.

De acordo com Dourado, Dabat e Araújo (2004), dados da segunda metade do século XIX indicam que as crianças das elites brasileiras eram formadas, em escolas especializadas, para exercer profissões liberais. Porém, não houve um projeto nacional de educação para as crianças pobres, principalmente filhos de trabalhadores rurais, uma vez que “no campo, a ausência de oportunidades educacionais foi ainda mais absoluta” (p.412). Em relação a esta questão, o ponto de vista de Connell (1995) é convergente e esclarecedor. Ele afirma que há diferentes formas de pobreza, dependendo de sua localização, em povoados rurais ou nas cidades. E a qualidade do ensino que chega às crianças pobres é duvidosa e pedagogicamente inapropriada.

A falta de um projeto nacional de educação pública atendia aos interesses ideológicos da classe dominante, que difundia a idéia de que o trabalho seria dignificante para os pobres. Aliados da escolarização, restava aos filhos dos pobres a alternativa de se tornarem “cidadãos úteis e produtivos”, neutralizando supostamente o “estigma da pobreza”: “pobre, mas trabalhador” (Dourado, Dabat & Araújo, 2004, p.412).

Chaves, Borrione e Mesquita (2004) tratam sobre o funcionamento da Santa Casa de Misericórdia, na Bahia do século XIX, como instituição especializada no atendimento a crianças desamparadas, órfãs, abandonadas, ou vítimas de maus tratos. Baseada em preceitos cristãos, caritativos, e em princípios utilitaristas, a Santa Casa realizava um trabalho filantrópico, acolhendo crianças desvalidas, retirando-as das ruas, e incumbia-se de prepará-las para a vida adulta.

Esta incumbência assumida pela Santa Casa respondia também à preocupação da administração pública quanto à presença de crianças abandonadas nas ruas, em

função da desaprovação da opinião pública. De modo que, ao institucionalizar o abandono, a Santa Casa imprimia severo disciplinamento às suas práticas educativas, no intuito de obter das crianças comportamentos adequados, em conformidade com as normas sociais. Estas práticas incluíam recompensas e punições, e implicavam em rígido controle e vigilância, especialmente em relação às meninas (Chaves, Borrione & Mesquita, 2004).

Segundo Chaves, Borrione e Mesquita (2004), não se perguntava às crianças sobre o próprio futuro, não se lhes concediam chances de escolher. A Santa Casa se encarregava de definir seus destinos. Os expostos eram encaminhados principalmente ao casamento, ao ensino profissionalizante e ao trabalho. Na segunda metade do século XIX, com o avanço do movimento abolicionista e a crescente supressão do trabalho escravo, os expostos passaram a ser muito cobiçados pelos empregadores, sendo vistos como mão-de-obra não escrava e barata.

Ao longo do século XX, tratamentos cruéis, trabalho, abandono, infrações e escolarização precária ou ausente continuaram existindo, relacionados à infância pobre, no Brasil. E as crianças pobres se tornaram, mormente nas grandes cidades, envoltas por uma aura sinalizadora de potencial ameaça à ordem estabelecida, no cotidiano das pessoas. Paralelamente ao crescente reconhecimento dos direitos da criança, a dinâmica social contemporânea introduziu uma complexa gama de fatores, cujos papéis devem ser cuidadosamente levados em consideração quando se pretende lograr algum avanço no desenvolvimento do conhecimento sobre a infância. São fatores relacionados à circulação de informações e sua acessibilidade, diretamente envolvidos na exclusão das crianças pobres de uma participação social efetiva e consciente. Afinal, não podemos esquecer que vivemos na era da informação. Entretanto, as questões aí implicadas serão abordadas no próximo capítulo.

### 3. EDUCAÇÃO, CIDADANIA, INFORMAÇÃO E CONSUMO

No presente capítulo, discute-se brevemente sobre o entrelaçamento da educação, da informação e do consumo, na constituição da infância e no exercício da cidadania. Este é um passo importante para que nos situemos em relação à circulação de significados na cultura contemporânea.

Hoje, ao final da chamada “década da educação” (1996-2006), instituída pelo Ministério da Educação, o que se constata é que tem havido, por parte das instâncias governamentais, um empenho muito grande em incluir a maioria das crianças brasileiras no sistema educacional. Porém, a mesma constatação dá conta de que esse esforço está voltado prioritariamente para os aspectos quantitativos da questão. É pela precariedade da qualidade do ensino, porém, que amplos contingentes infanto-juvenis continuam sendo excluídos de uma verdadeira formação cidadã. Não fora assim e não teríamos a necessidade de implantação das polêmicas cotas compensatórias para o acesso de pobres (negros e índios, principalmente) à Universidade.

Segundo Rizzini (2004), dados estatísticos indicam que crianças negras (pobres, em sua maioria) trabalham mais do que crianças brancas. Entretanto, uma inversão ocorre após a maioridade, pois é maior a proporção de brancos que têm ingresso no mercado de trabalho, quando os pré-requisitos são escolaridade e qualificação.

Nas palavras de Rizzini (2004), na maioria dos Estados brasileiros, o sistema educacional tem seguido o lema “escola pobre para o pobre: professores mal pagos, desmotivados e instalações precárias” (p.397). O resultado são aulas

desinteressantes, incapazes de nelas manter aguçada a curiosidade normal das crianças, que acabam engrossando as estatísticas de evasão e repetência.

No presente contexto, vivemos uma grande profusão de ofertas de serviços educacionais, ao sabor dos ditames mercadológicos e sob a batuta de instituições financiadoras internacionais. Por conseguinte, longe está de ser absurdo aventar a suposição de que existem no país escolas privadas para ricos, para remediados e para pobres, com distintos níveis de qualidade; e que níveis distintos de qualidade também se apresentam na escola pública, dependendo de sua localização e clientela.

Como afirma Romanelli (2003), “a luta pela escola no Brasil, desde o momento em que passou a crescer a demanda social de educação, assumiu, a nosso ver, o caráter de verdadeira luta de classes” (p.103). De modo que as ações, efetivamente implementadas pela educação escolar, acabam favorecendo as camadas sociais com maior representatividade política, embora os objetivos formalmente explicitados expressem o intuito de contemplar toda a população.

É ainda Romanelli (2003) quem informa que foi a partir de 1930 que recrudesceram as pressões por mais educação, advindas das camadas mais pobres da população, visando à ascensão social. Ao mesmo tempo, as classes dominantes trataram de conter essas demandas, de várias maneiras. Resultou daí uma crescente expansão da oferta de ensino, porém de forma insuficiente e distorcida.

Portanto, a produção social da infância e de sua multiplicidade se dá a partir de macroestruturas que, no dizer de Dayrell (1996), vão indicar “um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc.” (p.141). O autor esclarece melhor essa questão quando afirma que a escolaridade dos pais, o gênero e

a raça são aspectos, dentre outros, que incidem na produção de cada aluno como sujeito social.

Além disso, professor e professora, aluno e aluna, pai e mãe, homens e mulheres, adultos e crianças pertencem a determinado grupo étnico-racial, participam de diferentes grupos sociais, estabelecem relações diversas com o mundo, na dimensão do trabalho e das relações sociais, na escola. E mais: todos “levam, para os espaços sociais que freqüentam, a sua visão de mundo, os seus valores morais, religiosos, as suas tradições, os seus preconceitos” (Gomes, 1996, p.86).

Sendo assim, a escola não é apenas lócus privilegiado de circulação do conhecimento sistemático, mas, também do conhecimento produzido no cotidiano. A idéia de uma necessária confluência dos conhecimentos sistemáticos, científicos, e dos conhecimentos do cotidiano, incidindo sobre a escola, conduz a reflexões significativas para o presente estudo. Primeiro, pode-se pensar que o volume de conhecimentos existentes na atualidade é gigantesco, e que sua circulação é altamente veloz e se dá em escala global. São conhecimentos oriundos tanto dos grandes centros econômicos, quanto de suas periferias. E seu trânsito ocorre por múltiplas vias, a exemplo da interação face a face, telefone, correio, livros, revistas, jornais, rádio, TV, *Internet* etc.

Mas, se esses conhecimentos estão disponíveis para todos, nem todos têm possibilidades de acessá-los. Isto é evidente. A acessibilidade desses conhecimentos depende diretamente das condições concretas de vida de cada indivíduo. É a pauperização da população certamente que abre um fosso enorme, no Brasil, entre a maioria dos indivíduos e os meios de acesso ao conhecimento. Essa distância é mais dramática ainda em se tratando das novas tecnologias e do mundo digital. Nesse sentido, configuram-se também como fundamentais a existência de escola e o nível



de escolarização do sujeito, possibilitando-lhe o desenvolvimento de habilidades específicas.

Contudo, ainda uma outra questão importantíssima emerge aqui, que consiste em saber que tipo de conhecimento circula na escola. Esta questão ganha complexidade e diversidade quando são considerados os diferentes tipos de escola: públicas e privadas, urbanas e rurais etc. Em relação a cada tipo de escola, quando são focalizados os direitos das crianças, é possível perguntar não apenas quais são os conhecimentos circulantes, mas se ocorre o predomínio de conhecimentos científicos ou de conhecimentos do cotidiano. E, dessa forma, implica-se uma das funções básicas da escola, que é difundir o saber científico, e também suas especializações historicamente constituídas: escola para pobre e escola para rico.

De acordo com Thompson (2001), a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdo simbólico passaram por mudanças muito significativas, a partir do século XV. Tornaram-se bem mais acessíveis aos indivíduos, ainda que estes estejam bastante dispersos no tempo e no espaço.

As interações face a face predominaram durante a maior parte da história humana. São interações que dependem do deslocamento físico dos indivíduos de um local para outro e, por isso, supõem uma relação direta, proporcional, entre espaço e tempo. Ou seja, quanto maior a distância entre os indivíduos, maior o intervalo de tempo necessário para que seja estabelecida a comunicação. Uma vez estabelecida a comunicação, entretanto, a distância entre os interlocutores é relativamente pequena, visto que “uma conversa acontece num contexto de co-presença” (p.28), utilizando as mesmas referências espaciais e temporais. E essa comunicação tem sentido duplo, é dialógica (Thompson, 2001).

O desenvolvimento dos meios de comunicação, entretanto, introduziu novas formas de interação. Segundo Thompson (2001), são duas formas: a interação mediada, através de cartas, telefone e computador, por exemplo, e a quase-interação mediada, estabelecida pelos meios de comunicação de massa, como livros, jornais, rádio, televisão etc. Na quase-interação mediada, o fluxo de comunicação é predominantemente de sentido único, como um monólogo. As mensagens são produzidas por pessoas em determinados contextos espaço-temporais e transmitidas para outros contextos muito diferentes.

O desenvolvimento dos meios de comunicação possibilitou que a produção, acumulação e difusão de informação se tornassem fenômenos centrais na vida social. Várias instituições têm assumido estas tarefas, a exemplo das instituições religiosas, em relação aos conhecimentos, valores e crenças espirituais, das instituições educacionais, quanto aos conteúdos e competências historicamente constituídos, e das instituições da mídia, quanto à produção e difusão de formas simbólicas em larga escala (Thompson, 2001).

Sendo assim, a comunicação moderna ocorre em dimensão global. As mensagens transitam entre contextos diversos, através de imensas distâncias e em tempo diminuto. A criação da telecomunicação, no século XIX, promoveu um descolamento entre o tempo e o espaço. Isto permite que os indivíduos interajam à distância, em tempo real, e influenciem acontecimentos afastados no espaço e no tempo (Thompson, 2001).

Conforme Thompson (2001), cada vez mais as formas simbólicas produzidas e/ou postas em circulação pelos meios de comunicação atuam mediando a compreensão que cada indivíduo tem do mundo, para além de sua experiência pessoal. Isto se traduz também em mudanças no sentido e no sentimento de

pertencimento de indivíduos a grupos e comunidades que, por sua vez, são constituídos parcialmente através da mídia.

Entretanto, duas questões precisam ser consideradas. A primeira é que os receptores dos produtos da mídia não são espectadores passivos. A segunda questão é que “a comunicação mediada é sempre um fenômeno social contextualizado” e que estes contextos “produzem impacto na comunicação que ocorre” (Thompson, 2002, p.20).

Os produtos da mídia ganham sentido à medida que os indivíduos que os recebem entram num processo interpretativo. Neste processo, o intérprete é ativo e criativo, necessariamente, no sentido de que, ao tentar entender a mensagem, se utiliza de suposições e expectativas que lhe permitem dar forma à mensagem e integrá-la à sua vida. Esses conhecimentos prévios que dão suporte ao processo de intercâmbio podem ser oriundos tanto da história singular de cada indivíduo como de um grupo, do qual esse indivíduo seja parte, que compartilhe social e historicamente esses conhecimentos (Thompson, 2001).

Portanto, o intercâmbio das formas simbólicas veiculadas pela mídia é um processo hermenêutico, como afirma Thompson (2001). E, sendo assim, exige que o intérprete disponha de habilidades específicas, de acordo com os meios técnicos utilizados. Essas habilidades e competências são “adquiridas através de processos de aprendizagem ou de inculcação socialmente diferenciados e diversamente acessíveis a indivíduos de formação diferente” (p.43). Por isso mesmo, “o sentido que os indivíduos dão aos produtos da mídia varia de acordo com a formação e as condições sociais de cada um, de tal maneira que a mesma mensagem pode ser entendida de várias maneiras em diferentes contextos” (p.42).

A recepção dos produtos da mídia é uma atividade situada e rotineira. Os indivíduos que os recebem costumam discutir sobre seu conteúdo tanto durante a recepção quanto depois. Essas discussões propiciam a transformação das mensagens, através da repetição e da reinterpretação, bem como sua transmissão para contextos e indivíduos não envolvidos no processo inicial de recepção. O aumento e o controle da reprodução dos conteúdos simbólicos, postos em circulação pela mídia, são justamente o que permite sua transformação em mercadoria. De modo que, como mercadoria, esses produtos podem ser vendidos e comprados no mercado. Tornam-se objeto de consumo (Thompson, 2001).

A cultura contemporânea é marcada pela indústria da informação e pela voracidade e imediatismo do consumo. As novas tecnologias, principalmente a televisão e a rede mundial de computadores, proporcionam às crianças um acesso precoce a informações, sobre sexo e violência, por exemplo, que escapa ao controle dos pais. Ocorre que as crianças conquistaram mais liberdade e autonomia, e o direito de fazer exigências e ser respeitadas. Paralelamente, os pais experimentam insegurança diante da alternativa de impor seus padrões, padrões internalizados na convivência com as gerações anteriores (Salles, 2005).

Hoje, há famílias que dão prioridade ao diálogo e à participação. E a realidade se tornou, para algumas crianças e adolescentes, objeto de negociação. Através de suas interações, crianças e adolescentes redefinem a realidade. Apesar disso, o adulto mantém o seu poder na relação com a criança, pois ainda “é o adulto quem assinala o espaço da criança e do jovem e essa designação se dá de acordo com as diferentes classes sociais e de acordo com o gênero...” (Salles, 2005, p.40).

A sociedade atual tem reservado à criança prioritariamente o espaço do consumo. Neste espaço, são endereçadas à criança múltiplas ofertas de bens e serviços. É com

base no direito e no dever de consumir que crianças, adolescentes e adultos tendem à igualdade. Pode-se mesmo dizer que, desse modo, a criança é compelida a um tipo de exercício da cidadania (Salles, 2005).

Na verdade, a criança convive com essa excessiva inclinação consumista desde muito cedo. Além da jornada escolar diária, os pais das classes médias tratam de preencher o tempo dos seus filhos com cursos de idiomas e atividades físicas, principalmente com o objetivo de evitar a violência urbana e de prepará-los para a competição futura no campo da profissionalização e do trabalho. E, frequentemente, esses pais utilizam bens materiais como regalos para compensar sua ausência na convivência cotidiana com as crianças.

Como diz Salles (2005, p.39), “as coisas e os objetos que possuímos demarcam relações sociais, definem o estilo pessoal, hierarquizam e discriminam grupos”. Porém, o acesso aos bens de consumo depende da condição social de cada indivíduo. E aqui encontramos inegavelmente duas infâncias: uma com maior poder aquisitivo, que transita pelo espaço do consumo com facilidade, com desenvoltura, e outra que dele é excluída.

A lógica do consumo permeia a educação, portanto, tanto no sentido lato, dos processos de socialização, quanto no sentido estrito, da escolarização. Em função de suas estratégias mercantilizantes, o neoliberalismo se empenha em destituir a educação do seu caráter político, transformando-a em mercadoria, de acordo com a análise de Gentili (1995). E, como mercadoria, a educação se apresenta no mundo dos consumidores com distintas qualidades.

Segundo Gentili (1995), num dos extremos, a educação de qualidade torna-se direito de propriedade de alguns consumidores, aptos economicamente a possuí-la. Esses consumidores podem competir no mercado de trabalho, logicamente, com

melhores chances de emprego. No outro extremo, torna-se legítimo que a maioria dos supostos consumidores seja excluída da possibilidade de usufruí-la. Isto porque a perspectiva neoliberal “reconhece que o Estado pouco ou nada pode fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o efeito perverso contrário: nivelar por baixo” (p.246). Portanto, em se tratando das maiorias excluídas, a educação neoliberal para o emprego “não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade” (p.249).

Podemos sintetizar as reflexões desenvolvidas neste capítulo, observando que, principalmente ao longo do último século, as informações se tornaram mais volumosas, velozes e acessíveis aos indivíduos, posto que sua produção, armazenamento e circulação quebraram as barreiras do tempo e do espaço. Ao mesmo tempo, outras barreiras se erigiram em lugar daquelas, e tanto ou mais poderosas, para amplos contingentes da população. São as barreiras sócio-econômicas, que se manifestam através do baixo poder aquisitivo e do limitado trânsito (ou sua ausência) de indivíduos dessa população por entre grupos sociais que privilegiadamente usufruem da circulação de informações diversificadas e/ou especializadas (e caras).

Na verdade, a limitante falta de poder aquisitivo, que impede as crianças pobres de adentrar o mundo digitalizado, por exemplo, remete a outro tipo de barreira, menos visível, mas não menos insidiosa: a escassez de oportunidades para desenvolver as habilidades, notadamente no campo da linguagem, que permitiriam a essas crianças acessar informações e compartilhar conhecimentos que raramente circulam tendo como vias a TV aberta ou o rádio; mesmo porque, quando circulam por essas vias, são conteúdos simbólicos inacessíveis para essas crianças, pois suas poucas habilidades não lhes permitem deles se apropriar.

Se compreendermos que as oportunidades para desenvolver as habilidades mais complexas, relacionadas à linguagem, são proporcionadas principalmente pela escola, e que a educação (assim como as informações) se inscreve, hoje, na lógica de mercado, poderemos dimensionar a distinção existente entre “escola para pobre” e “escola para rico” e suas implicações. Se acrescentarmos a esta compreensão a noção de que existem diferentes tipos de pobreza (e, evidentemente, de riqueza), esboçaremos, então, um cenário em que a escola pública, sendo escola para pobres, apresenta características distintivas, dependendo de sua localização: no centro ou periferia da cidade, em povoado rural, na fazenda etc.

Nesse cenário, a qualidade deficitária do ensino certamente proporciona lacunas mais frequentes na sistematização do conhecimento, lacunas que eventualmente são preenchidas pelo conhecimento do senso comum constituído na experiência cotidiana do indivíduo. Esse conhecimento, portanto, é produzido principalmente no âmbito da convivência familiar e comunitária, com base na interação face a face e na quase-interação mediada (através dos veículos de comunicação de massa mais acessíveis).

#### 4. INDIVÍDUO E CULTURA: SIGNIFICADOS

Este capítulo amplia e aprofunda a compreensão, iniciada no capítulo anterior, sobre os processos de difusão de significados culturalmente constituídos. Uma ênfase especial recai sobre os processos através dos quais o sujeito se apropria desses significados e os expressa. Transita-se, pois, nos campos da cultura, da linguagem e da constituição da subjetividade. Com este propósito, lança-se mão, principalmente, do arcabouço teórico da Psicologia Sócio-Histórica.

Dentre as concepções que caracterizam o que é ser criança, em nossa cultura, destacam-se aquelas concernentes aos direitos e às obrigações. Segundo Doise (2003), os direitos humanos são princípios avaliativos que fundamentam a organização das relações e interações entre os seres humanos. E estes princípios são gerados nas próprias interações e comunicação entre humanos, cuja diversidade produz variados modelos de relações aceitáveis e variadas formas de interdependência. A interdependência varia em função do *status*, do propósito, da formalidade etc. De modo que, ao entrar em um relacionamento, as pessoas envolvidas são, dentro de certos limites, afetadas pela interação.

Tratar sobre os direitos das crianças ou, mais especificamente, sobre os significados que as próprias crianças atribuem a esses direitos, remete à necessidade de compreender o processo de construção da subjetividade ou, em outros termos, compreender a relação que se estabelece entre o indivíduo e a sua cultura. Mesmo porque a infância muda ao longo da história, conforme sugere Ariès (1981), e apresenta características distintivas de cultura para cultura, de contexto para



contexto; cambiando, assim, os papéis desempenhados pelas crianças e sua inserção nas práticas sociais (Kramer, 2003).

Segundo Berry (1999), a abordagem relativista assume que todo comportamento humano é culturalmente determinado e as explicações da diversidade humana devem ser procuradas no contexto cultural em que as pessoas se desenvolvem, usando os termos, os valores e os significados que o grupo cultural confere ao fenômeno.

Estudos empíricos indicam que em populações culturais particulares existem variações contextuais e diferenças individuais em crenças e atitudes. Mas, as compreensões individuais não espelham estes significados de modo determinístico. Além disso, os subgrupos particulares, em função de sua experiência e/ou poder, podem ter acesso diferenciado a mensagens culturais específicas ou ter influência diferenciada sobre sua formação. Isto não quer dizer, porém, que suas práticas e significados sejam tão diversos que inviabilizem caracterizá-los em termos de tendências temáticas significativas (Miller, 1996).

Isto quer dizer, sim, que as pessoas precisam pensar, sentir e agir, tomando como referência as práticas, os relacionamentos, as instituições e os artefatos locais. Estes modelos não são meras categorias ou conceitos: são relações, *scripts*, hábitos, regras, processos, procedimentos inferenciais e de decisão, avaliações, motivos, objetivos, artifícios mnemônicos, codificações simbólicas – em síntese, significados e práticas (Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998).

Os processos cognitivos, emocionais, motivacionais e comportamentais das pessoas ganham forma através do engajamento num mundo cultural. Então, a diversidade psicológica é um inevitável resultado da coordenação de respostas pessoais com os prevalentes sistemas de significados e práticas culturais,

historicamente criados e diversamente organizados (Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998).

Sendo assim, a realidade coletiva é composta de idéias culturais nucleares juntamente com fatores ecológicos, econômicos e sócio-políticos, que são associados a um conjunto de significados culturais, práticas, normas e instituições sociais. Juntos estes constituem a matriz em que são incorporadas as intenções, regras, práticas e atividades através das quais as pessoas vivem suas vidas. Neste sentido, o engajamento social num mundo culturalmente organizado não é algo que os humanos podem voluntariamente escolher fazer, mas algo que devem fazer para funcionar como humanos (Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998).

De acordo com Lordelo (2002), a idéia de contexto envolve pessoas, ambiente social e o dinamismo das interações. Sendo assim, e considerando a grande diversidade em termos de condições de vida (condições materiais e simbólicas) de cada grupo social, é preciso pensar na existência de contextos brasileiros, no sentido de que, ao estudar a criança, torna-se imprescindível situá-la em relação ao tempo, lugar e história. Nesse sentido, a ação do sujeito é sempre e necessariamente situada.

Referindo-se à relação indivíduo e cultura, Toomela (2003) assinala que, em se tratando do estudo do desenvolvimento da mente humana, não se pode separar o papel da cultura daquele desempenhado pelos fatores biológicos. A mente humana é uma totalidade em que cultura e biologia são indissociáveis.

Jahoda (apud Lonner & Adamopoulos, 1996) considera que todo comportamento é cultural, em função da interpenetração entre cultura e mente. Nesse sentido, Fiske, Kitayama, Markus e Nisbett (1998) afirmam que a cultura e a psique constituem-se mutuamente. E, de modo similar, Gonçalves e Bock (2003) indicam que “(...)

compreender o indivíduo é compreender ao mesmo tempo a relação indivíduo-sociedade, superando a dicotomia” (p. 96).

Para esclarecer essa mútua constituição será útil começar pela idéia de que a espécie humana é diversa. Essa diversidade refere-se às práticas sociais, à produção material, conhecimentos, instrumentos, crenças, atitudes etc. Para Leontiev (1978) essa diversidade resulta das condições e modos de vida, que podem ser muito diferentes em cada cultura.

Cada nova geração descobre-se em um mundo em movimento, criado pelas gerações anteriores. Nesse mundo cada indivíduo aprende a tornar-se humano, a partir de uma capacidade inata distintiva (em relação aos outros animais), que é a “aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (Leontiev, 1978, p.273).

Essas aptidões tipicamente humanas são formadas ao longo da vida através do processo de apropriação da cultura. Esse processo ocorre à medida que o indivíduo estabelece relações com os objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Essa relação, por sua vez, torna-se viável apenas através de um processo de comunicação com outros seres humanos (Leontiev, 1978).

Sendo assim, o processo de comunicação com outros seres humanos é mediador. Mas, ao mesmo tempo, é mediado; pois essa comunicação só se efetiva através da linguagem. A esse respeito, Bronckart (1999) indica que a linguagem constitui um aspecto primordial das práticas sociais, possibilita o processo histórico de socialização que forma as características tipicamente humanas.

Para Vygotsky (2000a), o uso da linguagem incide sobre o desenvolvimento do pensamento verbal, determinando-o. Ao ocorrer, o desenvolvimento do pensamento verbal promove a passagem do próprio desenvolvimento da dimensão biológica à

dimensão sócio-histórica. Nesta perspectiva teórica, esse fenômeno constitui um verdadeiro salto qualitativo para as denominadas funções psicológicas superiores.

Essa passagem do biológico ao sócio-histórico, o papel mediador da linguagem, o desenvolvimento do pensamento verbal e a mútua constituição da subjetividade e da cultura estão imbricados naquilo que Vygotsky (2000a) chama de processo de internalização, que consiste na “reconstrução interna de uma operação externa” (p.74), e que Leontiev (1978) indica como sendo o processo de apropriação.

Para explicar o processo de internalização, Vygotsky (2000a) faz um contraponto entre o papel do instrumento e o papel do signo. O instrumento, aumentando o alcance e o poder do indivíduo, é dirigido para o exterior, para o objeto, modifica o objeto. O signo, ao contrário, é dirigido para o interior do próprio indivíduo, modificando-o, possibilitando-lhe a “reconstrução da atividade psicológica” (p.75).

O processo de internalização supõe um movimento do plano interpsicológico (das interações sociais) para o plano intrapsicológico, da intersubjetividade à subjetividade. Nesse processo o sujeito é ativo, não realiza mera cópia, mas uma complexa análise, recodificação, categorização, generalização etc. E assim forma a própria consciência de modo singular (Oliveira, 1992a).

É preciso considerar, todavia, que a relação do indivíduo com a sociedade, com a cultura, com o mundo, não é direta, mas mediada pelas interações sociais e pela linguagem. A história social constrói o sistema de linguagem, de significado especial em cada cultura, e a criança em desenvolvimento o assimila, através de suas próprias relações sociais. Isto determina as formas de sua atividade mental, permitindo-lhe passar da dimensão da experiência sensorial direta para a dimensão da racionalidade. A criança torna-se, assim, capaz de repensar as relações entre os objetos e reavaliar os comportamentos dos outros (Luria, 1990).

Portanto, a linguagem tem origem social, viabiliza a simplificação e generalização da experiência e o ordenamento dos fenômenos e objetos em categorias conceituais; e seus significados - vale ressaltar - são compartilhados pelos indivíduos da mesma cultura (Oliveira, 1992a).

A linguagem, enquanto sistema simbólico presente em todos os grupos humanos, organiza os signos em estruturas complexas. Ela permite designar os objetos, as ações, as qualidades do objeto e as relações entre os objetos. Permite lidar com os objetos mesmo quando estes estão ausentes. Permite analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos e eventos, ordenando-os em categorias conceituais. A linguagem viabiliza o intercâmbio social entre indivíduos e, ao fornecer significados através de cada palavra, proporciona a “preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas” historicamente (Rego, p.54).

Como afirma Bruner (1997), a Psicologia, ao privilegiar os significados, entrelaça-se necessariamente à cultura. Esta Psicologia, tornando-se cultural, elege como foco de seus interesses não o comportamento, mas as ações dos seres humanos. Ações que são situadas, intencionais e orientadas para a busca de significados no interior da cultura. Os seres humanos interpretam seus mundos e a Psicologia, por conseguinte, interpreta os seus atos interpretativos. Isto se torna possível porque a cultura situa os estados intencionais das ações humanas em um sistema interpretativo. E o faz “impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da vida comum” (p.40).

É importante atentar para o fato de que, segundo Bruner (1997), a criança adquire a linguagem através do uso, não como mero espectador passivo. Se o entendimento social pode se tornar cada vez mais abstrato, “sempre começa como *práxis* em

contextos particulares, nos quais a criança é protagonista, é um agente, uma vítima, um cúmplice” (p.77). Na verdade, a criança já apresenta determinadas intenções comunicativas antes de dominar a linguagem que lhe permitirá a expressão lingüística.

Também conforme Bronckart (1999), a atividade social humana é caracterizada por ações comunicativas, pois que a cooperação entre os indivíduos é mediada por interações verbais. E mesmo a ação, resulta da apropriação, pelo indivíduo, da dimensão comunicativa da atividade. Desse modo, a ação constitui, efetivamente, “essa unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vygotsky, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas” (p.40).

O compartilhamento da linguagem inclui a negociação e re-interpretação de significados (Oliveira, 1992b). O pensamento e a fala estão envolvidos no significado da palavra, constituindo o pensamento verbal (Vygotsky, 2000b). Oliveira (1992b) distingue as duas dimensões do significado da palavra apontadas por Vygotsky. Uma dimensão é compartilhada pelos usuários (o significado propriamente dito) e funciona como um “núcleo estável de compreensão da palavra”. A outra dimensão é o significado individual (sentido), “composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (p.81). O “sentido”, portanto, é mais concreto do que o significado propriamente dito e, também, mais abrangente, pois que o inclui.

Sobre esta distinção, a explicação apresentada por Chaves (2002) é que, ao ser inserido em um grupo cultural, o indivíduo já encontra ali significados que são compartilhados. O indivíduo se apropria destes significados através das interações e comunicação com os outros participantes do grupo e, ato contínuo, constrói, a partir

deles e de suas experiências concretas, significados singulares, personalizados, que passa a expressar em suas práticas sociais.

É importante assinalar que, segundo Vygotsky (2000b), os significados das palavras mudam ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Além disso, considerando que a fonte de significados para o indivíduo é o grupo cultural de que participa (Oliveira, 1992), torna-se importante também observar as indicações feitas por Miller (1996). A primeira indicação é que no âmbito da população os significados variam nos subgrupos. Isso ocorre porque o compartilhamento não é homogêneo. Os subgrupos acessam os significados de modo diferenciado. A segunda indicação é que os significados mudam enquanto são difundidos em unidades sociais como famílias, escolas, comunidades ou grupos distinguidos pelo *status* sócio-econômico.

Em se tratando do desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (2000b) faz uma outra distinção importante, além daquela entre significado e sentido. É a distinção entre conceito espontâneo (ou cotidiano) e conceito científico. O conceito espontâneo é construído pelo sujeito em sua experiência cotidiana, concreta, na interação com outras pessoas e objetos. Já o conceito científico decorre principalmente de sua experiência na escola, do contato com os conceitos constituídos pela ciência, que comportam, originalmente, elevados níveis de abstração.

A diferença básica entre o conceito espontâneo e o conceito científico é que o primeiro não é sistemático, no sentido de que carece de relações de generalidade desenvolvidas. Não havendo princípios gerais, torna-se difícil para a criança, por exemplo, perceber as contradições (Vygotsky, 2000b).

Esses conceitos realizam movimentos contrários. O conceito espontâneo é ascendente (vai de níveis concretos a níveis abstratos) e o conceito científico é

descendente. Entretanto, é preciso que o conceito espontâneo tenha alcançado um determinado nível de abstração para que a criança possa acessar um conceito científico correlato. Os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos, orientando-os à consciência e ao uso deliberado. Ou seja, a criança não tem consciência dos seus conceitos espontâneos. Essa consciência ocorre relativamente tarde (Vygotsky, 2000b).

Segundo Veer e Valsiner (1999), quando Vygotsky se referia aos conceitos espontâneos, estava tratando daqueles conceitos que são aprendidos pela criança sem que haja uma instrução explícita, como ocorre na escola. Esses conceitos resultam da convivência da criança com os adultos, sem que estes se preocupem em ficar tentando estabelecer relações sistemáticas entre conceitos.

Luria (1990) se refere ao conceito cotidiano como pensamento concreto ou situacional, que é baseado na experiência prática do sujeito, e para sua composição concorrem predominantemente elementos visuais. É um modo de pensar não teórico, mas gráfico-funcional, que permite ao sujeito agrupar os objetos de acordo com situações específicas da vida, reproduzidas de memória; situações em que os objetos são percebidos pela utilidade que têm, pela função ou pela forma em que aparecem juntos.

Quando as pessoas pensam assim, agrupando os objetos de acordo com situações específicas, concretas, a linguagem é usada para estabelecer inter-relações entre as coisas, para permitir a lembrança da composição da situação prática. Neste caso, a linguagem não permite abstrações, generalizações (Luria, 1994). Esta compreensão de que a memória é característica fundamental dos primeiros estágios do desenvolvimento psicológico levou Vygotsky (2000b) a afirmar que as crianças pensam lembrando e os adolescentes lembram pensando.



Ao conceito científico Luria (1990) refere-se como pensamento teórico, abstrato ou categorial. É um pensamento complexo, mas, ao contrário do pensamento concreto, bastante flexível. É verbal e lógico, seleciona atributos e define categorias, através de abstração e generalização. Classifica objetos por variadas propriedades. Segundo Rego (1999, p.78), a criança, em contato com um conceito científico desconhecido, busca “enraizá-lo na experiência concreta”, e quando um conceito espontâneo, difuso, é posto em conexão com um conceito científico, “coloca-se num quadro de generalização”.

Esta construção do pensamento complexo é sistêmica e progressiva. As palavras vão assumindo uma estrutura conceitual complexa e, de modo similar, a estrutura lógica e gramatical das sentenças. Isto funciona como base para as operações dedutivas e inferenciais que se realizam sem conexões diretas com a experiência concreta (Luria, 1994).

Em se tratando da transição do pensamento concreto (conceito espontâneo) para o pensamento abstrato (conceito científico), é interessante notar que Luria (1990) acrescenta ao papel determinante da escolarização a importância da participação em “discussões coletivas de temas sociais vitais” (p.132), que poderia acontecer em sindicatos, associações etc. Evidentemente esta possibilidade diz respeito ao adulto com escolarização precária.

Para Luria (1990), o pensamento abstrato começa a ser construído com a experiência da escolarização e consolida-se na adolescência. O sujeito passa a usar este pensamento em detrimento do pensamento concreto. Ao mesmo tempo, o autor sugere que num estágio de transição o sujeito pode usar tanto o pensamento concreto quanto o abstrato.

Em relação a esta questão, Leontiev (1994) assinala que certa periodicidade no desenvolvimento da psique infantil é observável, mas os limites de idade dependem do conteúdo do estágio e se alteram em sintonia com as mudanças das condições sócio-históricas.

De acordo com Rego (1999), a aprendizagem da linguagem escrita promove mudanças muito significativas no desenvolvimento da pessoa, um verdadeiro salto qualitativo. Isso ocorre porque a linguagem escrita constitui um conjunto de símbolos de segunda ordem, símbolos que designam os símbolos verbais. E implica na ampliação da capacidade do pensamento abstrato, tanto nas relações interpessoais quanto na relação com o conhecimento.

Para Rego (1999), o pensamento conceitual é algo que precisa ser conquistado. E, embora reconheça a necessária participação do esforço individual, a autora prefere enfatizar o papel do contexto em que o indivíduo está inserido, considerando que este define o ponto ao qual o indivíduo pode chegar. A partir dessa reflexão, ela procura levantar a questão de saber se, e em que medida, o conhecimento produzido pelos grupos humanos está sendo social e efetivamente distribuído. Em síntese, sua conclusão é que “o acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores, de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino” (p.105).

Este referencial teórico proporciona a possibilidade de averiguar, simultaneamente, aspectos referentes à constituição da subjetividade dos participantes de um estudo e aspectos referentes ao contexto histórico e cultural em que estão situados. Permite a compreensão de como o indivíduo acessa as informações e os significados circulantes em seu grupo cultural; e de como se apropria deles através do processo de internalização.

Neste ponto, é possível identificar e analisar os significados que o sujeito compartilha com os outros do seu grupo, comunidade ou cultura, ou seja, os significados que expressam a visão daquele coletivo sobre determinada temática (neste estudo, os direitos da criança e, indissociavelmente, as concepções de infância); e, mais do que isto, os significados que estão não apenas disponíveis ali, mas que são efetivamente acessíveis a determinados sujeitos. Pois que o acesso a esses significados é mediado pela linguagem e depende das habilidades que o sujeito desenvolve neste campo, ou seja, depende de suas condições concretas de existência.

Essa compreensão nos conduz a ver a escola como um espaço especial, onde circulam tanto os conhecimentos apreendidos com a intervenção sistemática das estratégias de ensino quanto os conhecimentos construídos de modo não sistemático nas atividades do cotidiano. Permite-nos ver que esses significados são expressos pelo sujeito de maneiras distintas. Os primeiros são expressos através de conceitos científicos e os outros através de conceitos espontâneos, conceitos que mantêm entre si relações de dependência e de complementaridade.

Os conceitos científicos e espontâneos revelam, em suas diferenças, não apenas as formas de acesso aos significados, mas, também, as competências conceituais de que se utiliza o sujeito para se apropriar deles. Revelam, afinal, se o sujeito tem ou não consciência de seus conhecimentos, e as condições em que os produz, isto é, as condições de sua existência.

## 5. PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Discute-se, a seguir, sobre alguns dos trabalhos, encontrados nas bases de dados, que apresentam alguma similaridade em relação ao presente estudo. Alguns deles focalizam as concepções de infância e outros não. Alguns buscam as informações em documentos e outros questionam diretamente aos sujeitos. A maioria se volta para a questão do direito e da cidadania, alguns recorrendo às representações sociais e outros aos significados. Mas, nenhum destes estudos dá voz à criança, perguntando-lhe sobre os seus próprios direitos.

O primeiro estudo é o que Miranda Júnior (1999) realizou, na Universidade Federal de Minas Gerais, a respeito da influência do discurso científico na construção da legislação brasileira sobre os direitos da infância e da juventude. Através da análise do discurso, o autor abordou os Códigos de Menores de 1927 e 1979 e o ECA. Seu ponto de partida foi a concepção de “pessoa em desenvolvimento”, posta em relevo no texto do ECA.

Miranda Júnior (1999) encontrou evidências de que nesses textos legais predomina a influência do discurso da Medicina, da Pedagogia e, principalmente, da Psicologia do Desenvolvimento. Este estudo corrobora as afirmações de estudiosos do assunto (Kramer, 2003; Bazílio, 2003), em relação às Ciências Humanas, ao mesmo tempo em que acrescenta o discurso da Medicina. Além disso, o autor constatou a permanência, na legislação, da noção de criança e adolescente como vítimas, negligenciando suas competências para o exercício da escolha.

Portanto, Miranda Júnior (1999) se preocupa com as concepções de infância, especialmente aquelas que se fixam na legislação brasileira, influenciadas pelo

discurso científico, e que podem ser apreendidas no discurso dos legisladores. Com o presente estudo a semelhança reside justamente na busca das concepções de infância relacionadas à noção de direitos. Outro ponto de contato é a identificação que o autor faz da remanescente noção de criança como vítima (que remete à lógica da proteção) e da negligência em torno de suas competências para o exercício da escolha. Este exercício da escolha evoca a lógica da promoção.

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente teve um antecedente histórico da maior importância: o processo da Assembléia Nacional Constituinte (ANC), transcorrido entre 1987 e 1988. Daí resultou o texto da Constituição Federal de 1988, com um capítulo dedicado especificamente à criança e ao adolescente, fato inédito em uma Carta Magna, de acordo com Pinheiro (2004). O ECA regulamentou justamente as concepções sobre direitos da criança e do adolescente contidas neste capítulo. Foi, portanto, ao longo do processo da ANC que ocorreram os embates ideológicos que deram forma às concepções fixadas no ECA.

Pinheiro (2004) realizou um estudo, visando compreender esses embates ideológicos, em termos de representações sociais da criança e do adolescente manifestadas pelos participantes da ANC (parlamentares e não parlamentares). Das representações sociais identificadas, quatro a autora considerou como sendo as mais recorrentes na história social brasileira: objeto de proteção social; objeto de controle e de disciplinamento; objeto de repressão social; e sujeitos de direitos. Através de documentos, ela analisou discursos e votações, atas e emendas populares, tomando como referência as quatro representações sociais mais recorrentes.

Numa visão geral dos dados analisados, Pinheiro (2004) concluiu que houve predominância do ponto de vista da proteção social. Apenas nas emendas populares houve predominância dos sujeitos de direitos. Em alguns momentos, a autora encontrou essas duas representações sociais associadas. Ela atribuiu essa recorrência às forças religiosas cristãs e à perspectiva dos deveres humanitários, principalmente. Por fim, constatou que no texto da CF 88 prevaleceu a noção de criança e de adolescente como sujeitos de direitos (e não a proteção social, que parecia mais provável), que tem sido considerada uma representação inovadora, apesar de ser problemática sua efetividade.

Esta pesquisa, desenvolvida por Pinheiro (2004), também focaliza as concepções de infância (e de adolescentes) no discurso de legisladores, através de registros em documentos. Das quatro representações sociais de criança, identificadas pela autora, duas parecem estabelecer entre si um contraponto: objeto de proteção social e sujeito de direito. Lidamos também com a noção de proteção social, mas não como concepção de infância e, sim, como uma lógica, que se configura no campo do direito e que visa circunscrever, situar socialmente a criança. E essa lógica tem como contraponto outra lógica: a lógica da promoção. Evidentemente, essas lógicas se articulam a determinadas concepções de infância. A lógica da proteção tem como referência a noção de criança como sujeito dependente, que precisa de cuidados, enquanto que a lógica da promoção está referida à noção de criança como sujeito autônomo, com competências que lhe permitem ter uma participação social mais efetiva, efetuando suas escolhas, se contar com oportunidades. E, neste caso, o contraponto não é indicador de mútua exclusão, mas de complementaridade.

Um importante e ilustrativo estudo sobre os significados de infância foi levado a termo, em Salvador, por Chaves, Borrione e Mesquita (2004), pesquisadores da

Universidade Federal da Bahia. Ao invés de interrogar sujeitos, os autores trabalharam numa perspectiva histórica, analisando documentos do século XIX, na Bahia, referentes à Santa Casa de Misericórdia. Buscavam apreender os significados de infância presentes nas práticas ali desenvolvidas.

Chaves, Borrione e Mesquita (2004) organizaram as informações obtidas em três grupos temáticos: medidas de proteção à infância, disciplina institucional, e destino pós-institucional. Estas categorias foram interpretadas teoricamente de acordo com a abordagem histórico-cultural. Os resultados permitiram aos autores o entendimento de que a Santa Casa de Misericórdia funcionava filantropicamente como uma instituição de proteção à infância, acolhendo crianças desamparadas, com a finalidade de preservar sua saúde e sua honra.

Chaves, Borrione e Mesquita (2004) concluíram que o significado de proteção à infância se apoiava em idéias filantrópicas, orientadas para a educação, o disciplinamento e a formação de trabalhadores livres. Proteger significava transformar meninos pobres em adultos produtivos, em mão-de-obra barata, iniciando-os em ofícios variados. Quanto às meninas, proteger significava assegurar-lhes o casamento, preparando-as para o serviço doméstico. Portanto, o significado da proteção era principalmente preventivo. A Santa Casa pretendia proteger as crianças de sua suposta natureza má.

Com as duas pesquisas anteriores, o estudo realizado por Chaves, Borrione e Mesquita (2004) tem em comum o foco nas concepções de infância e sua busca em documentos. Não em documentos do Poder Legislativo, mas da Santa Casa de Misericórdia. Com seu estudo compartilhamos o referencial teórico, a Psicologia Sócio-Histórica, e a compreensão das concepções de infância em termos de significados. Estes autores também lidam com a noção de proteção à infância, não

ligada diretamente à noção de direitos, como fazemos, mas como medidas adotadas pela Santa Casa de Misericórdia, numa época anterior à emergência dos direitos da criança.

São abordados, agora, dois dos estudos transculturais realizados por Doise (2003), nos quais busca saber se, e em que amplitude, a Declaração Universal dos Direitos Humanos oferece referências que são comuns a diferentes populações. No primeiro, o instrumento utilizado foi um questionário, com frases incompletas, sobre os direitos que os respondentes considerassem ser direitos humanos. Os participantes foram habitantes da província do Quebec (aborígenes da nação Innu, falantes de língua inglesa, falantes de língua francesa). A análise das respostas dos três grupos mostrou que a maioria dos direitos evocados como exemplos de direitos humanos poderia, de fato, ser relacionada à Declaração Universal dos Direitos Humanos, exceto os direitos coletivos para os quais interpretações diversas foram apresentadas.

Em outro estudo, realizado em Genebra, Doise (2003), visando investigar diferenças em posições individuais, solicitou a 96 habitantes (jornalistas de TV, funcionários de TV e estudantes) que listassem os direitos humanos que conhecessem. As respostas foram codificadas e comparadas com os artigos da Declaração. De modo geral, neste estudo os respondentes privilegiaram referências a liberdades públicas como liberdade de opinião, de pensamento, de consciência e de religião, assim como direitos fundamentais. Pareceram menos preocupados com os direitos sócio-econômicos como aqueles relacionados à educação, ao trabalho e à saúde. Expressaram menos preocupação ainda em relação a direitos legais, direitos democráticos, direitos à nacionalidade e livre associação. Menos mencionados foram os direitos ao asilo, à vida cultural e deveres para com a comunidade. Nenhuma



menção foi feita ao reconhecimento judicial, ao direito ao descanso e ao lazer e à ordem geral internacional.

A partir destes e outros estudos transculturais, Doise (2003) considera que os respondentes manifestam atitudes consistentes quando são confrontados com princípios gerais ou artigos da Declaração. O mesmo não se observa quando reagem a apresentações contextualizadas de questões de direitos humanos. Além disso, em algumas situações as violações dos direitos são consideradas menos importantes, quando ocorrem no próprio país, mas são condenadas intensamente quando ocorrem no exterior. O autor conclui, ainda, que as pesquisas fornecem suporte à idéia de que os direitos humanos podem ser interpretados de modo mais ou menos similar através das fronteiras nacionais.

Diferentemente dos autores citados quanto aos três estudos anteriores, Doise (2003) dá voz aos sujeitos. E, ao questioná-los especificamente sobre a temática dos direitos humanos, toma como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois que se trata, além disso, de estudo transcultural. Contrasta com nosso estudo, ao abordar os direitos numa perspectiva mais geral, os direitos humanos, e ao questionar sujeitos adultos. Em nosso estudo, os direitos são mais específicos, os direitos da criança no Brasil. A referência, então, é o ECA. Os sujeitos são as próprias crianças. Uma semelhança com nosso estudo ocorre na categorização dos direitos. Embora Doise utilize algumas categorias diferentes, dá uma idéia de direitos mais individuais e direitos mais sociais, como fazemos.

Teixeira (2001) efetuou uma investigação sobre a exploração sexual, a partir do ponto de vista de adolescentes prostituídas. Utilizando a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, a autora analisou o discurso de três jovens atendidas pelo Projeto Camará, em São Vicente (SP). Identificou os núcleos de significado presentes nas

falas das adolescentes e os analisou em consonância com as histórias de vida de cada uma e com o contexto social mais amplo.

Teixeira (2001) tinha como objetivo revelar o sentido subjetivo da exploração sexual para aquelas jovens. E, na busca desse sentido, ela apontou os fatores sociais envolvidos no fenômeno da exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil. Isto a conduziu à conclusão (ao evocar a Doutrina da Proteção Integral como marco legal e epistemológico) de que a exploração sexual deveria ser considerada como violação dos direitos básicos firmados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim como Doise (2003), Teixeira (2001) dá voz aos sujeitos. E, assim como Chaves, Borrione e Mesquita (2004), a autora adere à ótica da Psicologia Sócio-Histórica. Não focaliza as concepções de infância, mas os significados de exploração sexual em adolescentes prostituídas. E identifica esses significados nas falas das participantes. Além desta, há uma outra semelhança com o presente estudo, decorrente do referencial teórico, que é o interesse em compreender, ainda que de modos distintos, a articulação entre os significados e as condições de existência dos sujeitos.

Nesta direção, Menin (2000), da Universidade do Estado de São Paulo, buscou conhecer as representações sociais de justiça de 20 adolescentes transgressores, na faixa de 12 a 17 anos de idade. Numa pesquisa-piloto, conduzida na cidade de Presidente Prudente (SP), a autora entrevistou esses jovens, utilizando associações livres (referentes às palavras justiça, lei, injustiça e juiz) e questões sobre leis (definições, motivos para obedecer às leis, situações para transgredi-las e gravidade das infrações).

Neste estudo, Menin (2000) identificou como mais comuns as concepções que ligavam justiça a infrações ou penalidades, injustiça a transgressões e leis a ordens

incondicionais. A injustiça foi mais concebida como “coisa errada” ou má ação do que como injustiça sofrida. Porém, em se tratando da escolha das melhores leis, prevaleceram as noções de liberdade, igualdade e respeito mútuo, tidas como valores ou princípios universais.

Dois achados se destacam neste estudo sobre as representações sociais de justiça. O primeiro é que não houve correlação entre a idade dos participantes e o tipo de resposta. O segundo é que, baseando-se nos estudos piagetianos, a autora verificou que os adolescentes pareciam analisar as questões através de várias lógicas ou modos de pensar: autônomos (em questões mais abstratas) e heterônomos (em questões mais concretas), pré-convencionais (para questões mais abertas) e convencionais (para questões mais estruturadas).

Menin (2000) também questiona diretamente os sujeitos. E os participantes são adolescentes. É importante citar esse estudo porque um dos seus achados foi a prevalência de noções de liberdade, igualdade e respeito mútuo, que são estreitamente vinculadas à noção de cidadania, dando uma idéia de direitos individuais (liberdade) e de direitos sociais (igualdade). Em nosso estudo buscamos, também, identificar prevalências. Mas, a prevalência é verificada, por exemplo, entre os direitos individuais e os direitos sociais, objetivamente definidos.

Cardoso (1998) desenvolveu uma pesquisa tipo estudo de caso, analisando as representações sociais sobre cidadania de um grupo de jovens que participou de um processo educativo, em contexto comunitário, em um centro de estudo da Universidade Católica de Goiás. É um estudo que chama a atenção justamente porque o que se busca é apreender o ponto de vista dos próprios sujeitos, 19 jovens de famílias de baixa renda, sobre uma questão assim específica, relacionada diretamente à sua experiência. Foi utilizada a entrevista, individual e coletiva.

Discutindo sobre a cidadania e sua constituição histórica, Cardoso (1998) constatou que as representações sociais apresentadas pelos adolescentes expressaram as dimensões esperadas: sensibilidade à injustiça, capacidade de autodeterminação, participação, conhecimento dos direitos e deveres e alteridade. A partir daí, concluiu que os espaços comuns de convivência funcionaram como contextos significativos na formação de uma consciência de cidadania.

O estudo de Cardoso (1998) se inscreve nesta perspectiva de questionamento direto ao sujeito. Pergunta a adolescentes sobre cidadania. Há uma similaridade temática com nosso estudo. Além disso, sua conclusão sobre os espaços comuns de convivência também encontra alguma correspondência em nosso estudo. Isto porque consideramos que, dependendo do tipo de escola (pública ou particular, de área urbana ou de área rural), os significados circulantes sobre os direitos da criança podem ser diferenciados.

Neste aspecto, entretanto, é com o trabalho de Molinari (2001) que estabelecemos um contato mais direto. Esta autora examinou as representações sociais de 410 adolescentes italianos, de quatro tipos de escola. Um tipo de escola (*middle school*) corresponde ao nosso ensino fundamental, de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, e outro tipo (*high school*) corresponde ao ensino médio – formação geral. O terceiro tipo de escola é um colégio técnico e o quarto é um centro de orientação vocacional.

Os participantes foram solicitados a responder a um questionário, com questões incompletas, sobre os direitos das crianças e adolescentes, na primeira parte, e, na segunda parte, com questões estruturadas referentes à atribuição de responsabilidade a cinco agências (governo, família, escola, associações voluntárias e polícia), o grau em que os direitos são respeitados na Itália, valores-referência e explicações para violações dos direitos. Os vinte itens do questionário foram agrupados em quatro

categorias: direitos de proteção, direitos na família, direitos de liberdades individuais e direitos de minorias (Molinari, 2001).

Para os estudantes da *middle school*, que são os mais jovens, os direitos envolvem a dimensão relacional. Os valores de referência são ligados à família. Eles esperam que a família seja serena, unida e tradicional, e que os direitos sejam atendidos através da ajuda, compreensão e diálogo. Os estudantes da *high school*, que são os que se preparam para ingressar na universidade, apresentam uma visão “pública” de direitos, voltada para sujeitos que precisam de compreensão e proteção contra a exploração. Eles põem em relevo a crença em valores universais (igualdade e dignidade), atribuem responsabilidade ao governo e importância à escola e às relações afetivas. Os estudantes do colégio técnico, que são os mais velhos, vêem os direitos da criança especialmente em termos de violação, que precisa da intervenção da polícia e de associações voluntárias. Eles priorizam a educação, o cuidado, a saúde e a liberdade de escolha. Os estudantes do centro de treinamento vocacional, cuja experiência de escolarização tem sido mais problemática, pois que marcada por reprovações, dão importância aos direitos individuais de escolha e opinião. São desconfiados quanto à intervenção do governo, da família e da escola. Acreditam parcialmente na polícia e nas associações voluntárias e alegam que as crianças não são respeitadas na Itália. Eles priorizam a liberdade, a amizade, a justiça e a solidariedade, e demandam mais direitos sociais. Os estudantes do colégio técnico e do centro de treinamento vocacional são mais orientados para o mundo do trabalho (Molinari, 2001).

De modo geral, os participantes abordaram os direitos em termos de ganhos em respeito para todas as crianças, com ênfase nas liberdades e educação na família. Molinari (2001) concluiu que as representações dos direitos das crianças são

organizadas diferentemente nos quatro grupos de participantes, de acordo com o grau de escolarização ou tipo de escola, em função da articulação entre idade, orientação educacional e condições sócio-econômicas da família.

Nesse estudo, Molinari (2001) questiona adolescentes, na faixa de 13 a 17 anos. E questiona diretamente, dá voz a adolescentes, sobre os direitos da criança e do adolescente. Neste ponto, há semelhança significativa com o presente estudo, embora tenhamos focalizado apenas as crianças e os seus direitos. Além disso, esta autora identifica diferenças nas representações sociais, de acordo com o tipo de escola dos participantes e de sua posição sócio-econômica, que é algo também visado em nosso estudo (não em termos de representações sociais, mas de significados).

Evidentemente, as tipificações são diferentes, mas compartilhamos a noção de que o tipo de escola, as condições sócio-econômicas do estudante e a constituição dos seus conhecimentos se entrelaçam. Compartilhamos, também, a noção de direitos sociais ou individuais e de direitos de proteção. Uma diferença importante, em termos temáticos, é que a autora inclui a responsabilização a cinco agências (governo, família, escola, associações voluntárias e polícia).

## 6. METODOLOGIA

A concepção deste estudo se configura à luz da Psicologia Sócio-Histórica, desenvolvida inicialmente por L. S. Vygotsky. Esta abordagem é pautada no materialismo histórico e dialético. Isto implica na necessidade de apreender o fenômeno, neste caso, os significados, levando em consideração, simultaneamente, o sujeito e o contexto do seu desenvolvimento. O contexto focalizado, neste estudo, é o contexto escolar, entendido como tipo de escola. E o sujeito é compreendido na expressão de seus próprios significados. Esta implicação decorre da proposta de produção do conhecimento da referida abordagem teórica, que consiste em “compreender os fenômenos sociais a partir da constituição histórica e social dos indivíduos, de sua subjetividade” (Gonçalves & Bock, 2003, p.96).

Desse modo, trata-se de um estudo exploratório, comparativo, numa abordagem qualitativa, que põe em pauta os significados expressos por crianças situadas em três diferentes tipos de escola. Pressupõe-se que há diferenças, em termos de *status* sócio-econômico, entre os estudantes de escola pública e de escola particular, e entre os estudantes de escola de área urbana e de escola de área rural, que podem repercutir no acesso a informações e no compartilhamento de significados. Ao mesmo tempo, pressupõe-se que os processos educativos nestes tipos de escola podem ser qualitativamente diferenciados, no sentido de limitar ou ampliar a circulação de informações e significados. Outra implicação importante é que a forma de analisar os dados obtidos inscreve-se na tradição hermenêutica de pesquisa, desenvolvida em íntima conexão com os objetivos do estudo. Além disso, optou-se pela utilização, também exploratória, de procedimentos não padronizados.

## **6.1. Objetivos**

O objetivo geral deste estudo é conhecer os significados que as crianças atribuem aos seus direitos. Mais especificamente, o objetivo é saber quais são os direitos que as crianças expressam e quais os que reconhecem, quais os conhecimentos sobre esses direitos que são compartilhados (os significados), se nessas expressões predominam conceitos científicos ou conceitos espontâneos, e se há diferenças entre os significados expressos, em função do tipo de escola que as crianças frequentam. A partir daí, surgem algumas questões correlatas, como saber se os significados evocam predominantemente os direitos individuais ou os direitos sociais, a lógica da proteção ou a lógica da promoção da infância.

## **6.2. Definições conceituais**

É importante explicitar, neste ponto, a compreensão assumida, neste estudo, em relação a alguns conceitos básicos, como criança e infância, significado e sentido, conceito espontâneo e conceito científico, direitos da criança, direitos individuais e direitos sociais, escola, lógica da proteção e lógica da promoção da infância.

A criança é um indivíduo que vive um período do desenvolvimento humano convencionalmente compreendido como infância. A infância é geralmente definida como um intervalo de idade. Mas, sobre esse intervalo não há ampla concordância. Alguns consideram o período que vai do nascimento aos 14 anos, outros consideram que vai aos sete anos, aos 12 anos etc. (Casas, 1998). Neste estudo, a principal referência em relação a essa questão é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990), que considera infância o período que vai até os 12 anos incompletos



(Art. 2º) e compreende a criança como pessoa em condição particular de desenvolvimento (Art. 15 e 71).

Os sentidos estão sempre imbricados em seu contexto imediato de produção (Vygotsky, 2000b), são constituídos tanto pelo conhecimento coletivo do mundo quanto pelo conhecimento individual (Vygotsky, 2000b; Oliveira, 1992b). Neste estudo, são considerados tanto os conhecimentos coletivos, compartilhados (significados), quanto os conhecimentos individuais não compartilhados (os sentidos), compostos estes últimos “por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (Oliveira, 1992b, p.81).

Entretanto, os sentidos são considerados apenas na medida em que permitem situar e apreender os significados. Com Molon (2003), compreende-se que, embora resulte do significado, o sentido é mais amplo. O significado acompanha a palavra (ainda que não se restrinja a ela), é convencional, dicionarizado. O significado é a zona mais estável e precisa do sentido. O sentido depende do contexto, é dialógico. Logo, considera-se que os aspectos compartilhados dos sentidos expressos pelos participantes constituem os significados.

Os significados são relativos aos direitos da criança, expressos pelas crianças através de conceitos científicos e/ou espontâneos. Os conceitos espontâneos, ou cotidianos, são assistemáticos, carecem de relações de generalidade desenvolvidas (Vygotsky, 2000b). São pensamentos situacionais, concretos, baseados na experiência prática do sujeito, compostos predominantemente por elementos visuais (Luria, 1990). Os conceitos científicos resultam principalmente da experiência da criança na escola, são sistemáticos e abstratos (Vygotsky, 2000b). Portanto, são pensamentos lógicos, teóricos, categoriais e generalizantes, que classificam objetos por variadas propriedades (Luria, 1990).

Neste estudo, os direitos da criança são compreendidos como os direitos humanos o são, ou seja, são os direitos fundamentais à dignidade do ser humano, direitos cuja violação sempre comprometerá algum princípio ético. São os direitos que se referem à totalidade dos seres humanos pelo simples fato de serem humanos, conforme assinala Queiroz (2004).

Os direitos individuais (ou civis) são os direitos à liberdade. Os direitos à liberdade são relativos a ir e vir, expressar opinião, buscar informação, brincar, praticar esporte, divertir-se, participar de culto religioso, participar da vida familiar, participar da vida comunitária, participar da vida política etc. Incluem, ainda, os direitos à propriedade e ao consumo. Os direitos à liberdade envolvem a escolha do sujeito e a assunção de responsabilidade por suas conseqüências. Conforme Bobbio (1992), os direitos sociais, para se efetivarem, necessitam da ampliação e ingerência dos poderes do Estado, enquanto que os direitos individuais os restringem. Os direitos sociais se referem aos direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança e proteção, à previdência.

Os direitos que sugerem a lógica da proteção são aqueles orientados à preservação da vida, à saúde, à alimentação, à vida afetiva, à prevenção, à segurança, à moradia, aos cuidados (trabalhar e inviolabilidade da integridade física, por exemplo) e ao controle da criança. Enquanto que os direitos que sugerem a lógica da promoção são aqueles orientados à inclusão das crianças, como protagonistas, nas práticas e atividades socialmente valorizadas. Exemplos: direito à educação e direitos de liberdade (de ir e vir, de opinar, de brincar, de praticar esporte, de praticar culto religioso, de participar da vida familiar e comunitária, associar-se, divertir-se, informar-se, consumir, e direito à propriedade). Atividades estas que possibilitam à criança, conforme indica Casas (1998), uma participação social mais ativa e

consciente de seus direitos e responsabilidades, visando a permanente e efetiva atualização de suas capacidades. Como afirma Berlin (1981), querer ser sujeito e não objeto está na origem do “sentido positivo da palavra liberdade” (p.142). E, de acordo com Santos (1995), a subjetividade envolve as noções de autonomia, liberdade, reflexividade e responsabilidade.

A escola é concebida aqui como uma unidade social, lócus de uma dinâmica interacional representativa do *status* sócio-econômico dos seus participantes. O *status* social é definido, segundo Stavenhagen (1979), como a posição que o indivíduo ocupa num sistema de estratificação. Essa posição é determinada pelo montante e origem dos rendimentos, riqueza, educação, área residencial, raça ou etnia, prestígio etc.

Assim como a escola, a família e a comunidade podem ser compreendidas como unidades sociais, embora não sejam focalizadas diretamente neste estudo. O que torna a escola distinta dessas duas outras unidades é principalmente o fato de a escola se constituir em campo privilegiado de circulação de conhecimentos sistemáticos. Esta unidade social, a escola, no presente trabalho, pode estar situada em área urbana ou rural e, quanto à sua manutenção, pode estar circunscrita ao domínio público ou à iniciativa privada.

### **6.3. Participantes**

Na abordagem qualitativa não há uma preocupação com a obtenção de amplas generalizações dos resultados (Ozella, 2003). Entretanto, seu foco não é um indivíduo isolado. As expressões individuais são consideradas manifestações de tendências do grupo ao qual o indivíduo pertence. O indivíduo, considerado como

“símbolo vivo do grupo que ele representa”, passa a ser focalizado como “o grupo no indivíduo” (Spink, 2003, pp.120-123).

Sendo assim, participaram deste estudo 21 crianças, de ambos os sexos, com idade na faixa de nove a 11 anos, distribuídas em três escolas diferentes, no município de Senhor do Bonfim, Estado da Bahia. Foram sete crianças em cada uma das escolas definidas a seguir: uma escola pública rural, uma escola pública urbana e uma escola particular urbana.

O município de Senhor do Bonfim, distante 386 km de Salvador, está localizado no semi-árido baiano, ao norte do Estado. Sua economia é baseada principalmente nas atividades comerciais e de prestação de serviços, dentre as quais se destacam os serviços públicos municipais, estaduais e federais. A atividade industrial é incipiente. Na zona rural, predominam as atividades agropastoris, voltadas mais para a subsistência. No campo e na cidade, as aposentadorias das pessoas idosas têm enorme importância, bem como o programa de bolsas do governo federal. O desemprego e o subemprego têm sido uma constante no município. Em função disso, muitos trabalhadores buscam garantir a sobrevivência na informalidade.

Em se tratando de trabalho, o setor educacional é o que mais oferece vagas. O sistema municipal de educação incumbe-se do ensino fundamental, mantendo várias escolas na cidade e uma em cada povoado rural. Algumas delas assumem o ensino fundamental completo e outras apenas até a quarta série. O sistema estadual de educação oferece o ensino fundamental (de quinta a oitava série) e o ensino médio (formação geral), apenas na cidade. Há apenas um povoado rural que conta com uma escola estadual. No campo da educação pública, há ainda uma escola federal, um pouco afastada do perímetro urbano, que oferece o ensino médio, com formação em técnicas agrícolas e zootecnia. Quanto às escolas particulares, há várias, de pequeno

porte, em vários pontos da cidade, que lidam com as séries iniciais do ensino fundamental. As maiores e mais importantes são três, todas no centro da cidade, e trabalham com todo o ensino básico. Importa assinalar, ainda, que a cidade conta a oferta de cursos superiores, principalmente através de uma unidade da Universidade do Estado da Bahia.

Das escolas participantes deste estudo, a Escola Pública Urbana fica situada em um bairro periférico da cidade e a Escola Pública Rural fica situada em um povoado rural, distante cerca de 5 km da sede do município. Os professores destas escolas são, em sua maioria, graduados. A clientela destas escolas é composta por alunos oriundos de famílias pobres. São crianças brancas, negras e, principalmente, mulatas. Por sua vez, a Escola Particular Urbana, fica situada no centro da cidade. É uma escola de orientação religiosa, católica. Seus professores são, também, em sua maioria, graduados. Sua clientela é composta por crianças advindas dos estratos médios da população. São crianças negras, mulatas e, principalmente, brancas. São filhas e filhos de comerciantes, profissionais liberais, funcionários públicos etc.

O município de Senhor do Bonfim dispõe de Conselho Tutelar, criado há um pouco mais de um ano. Não houve, ainda, por parte deste Conselho Tutelar, qualquer ação visando a difusão do ECA nas escolas. No âmbito das escolas públicas municipais, tem havido uma prática de protocolar queixa, no Conselho, para notificar e solicitar providências quando alguma criança deixa de freqüentar as aulas ou quando se toma conhecimento de que ela está sendo vítima de violência doméstica, por exemplo. De acordo com as informações obtidas nas três escolas participantes do estudo, o ECA nunca foi incluído em suas atividades de modo sistemático e também nunca houve uma proposição do Conselho Tutelar neste sentido.

A definição da faixa etária dos participantes, como sendo de nove a onze anos, deveu-se, de um lado, à indicação do ECA quanto à idade que marca o fim da infância (12 anos incompletos) e, de outro lado, ao imperativo técnico de contar com participantes que apresentassem competências básicas em relação à escrita. Competências que lhes possibilitassem escrever textos simples, sem a exigência de estruturação em parágrafos, que expressassem o seu pensamento. Considerando que a construção dessas competências ocorre, freqüente e notoriamente, de forma muito lenta e, até mesmo, claudicante, especialmente em escolas públicas, optamos pelos últimos anos da infância. Assim, situamos a faixa etária, em termos de equivalência ao processo de escolarização, em torno da quarta série do Ensino Fundamental.

Quanto ao acesso aos participantes da pesquisa, deu-se através de contatos com entidades específicas. No caso das escolas públicas, o contato foi feito com a Secretaria Municipal de Educação, de cujo representante foi solicitada a indicação de uma escola da zona rural e uma escola da zona urbana. No caso da escola particular, o contato foi feito diretamente com a direção da escola, à qual foi solicitada a indicação de uma turma de alunos com idade na faixa de nove a onze anos.

#### **6.4. Instrumentos**

Embora a entrevista seja a forma mais freqüentemente usada para coletar dados, pode ser complementada por outros instrumentos, numa perspectiva de “garantir um caráter interativo, construtivo, histórico e analítico (interpretativo)” (Ozella, 2003, p.125). Estes instrumentos devem ser eficazes no sentido de provocar a expressão do sujeito, viabilizando, a partir dos seus indicadores, tanto uma análise descritiva quanto uma análise interpretativa.

Neste estudo, para a coleta de informações, foram utilizadas a técnica da entrevista individual semi-estruturada, a partir da apresentação de imagens impressas, e a elaboração de uma redação sobre a temática dos direitos das crianças. Antes, realizou-se um teste, do qual participaram seis crianças, sendo duas de uma escola particular urbana, duas de uma escola pública urbana e duas de uma escola pública rural.

A redação foi estruturada em três itens: (1) o que tenho direito de ter; (2) o que tenho direito de fazer; e (3) os direitos que não tenho, mas que gostaria de ter. Na entrevista, foram usadas sete imagens, inicialmente, retratando cenas protagonizadas por crianças. Em cada imagem era representada uma cena que sugeria o exercício de um direito específico, por parte da criança, ou a violação desse direito. As cenas eram estreitamente relacionadas aos direitos preconizados pelo ECA, especialmente nos seguintes artigos:

**Art. 4º** - sintetiza os direitos fundamentais (relativos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária) e atribui responsabilidade à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público pela sua efetivação, assegurando-a como absoluta prioridade;

**Art. 5º** - condena qualquer atentado aos direitos fundamentais da criança e do adolescente (discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão) e prevê punição na forma da lei;

**Art. 7º** - especifica o direito à proteção à vida e à saúde, relacionando-o ao nascimento e ao desenvolvimento sadio e harmonioso e a condições dignas de existência;

**Art. 15** – focaliza o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade;

**Art. 16** – caracteriza o direito à liberdade, relacionando-o a: ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários (ressalvadas as restrições legais); opinião e expressão; crença e culto religioso; brincar, praticar esportes e divertir-se; participar da vida familiar e comunitária (sem discriminação); participar da vida política (na forma da lei); buscar refúgio, auxílio e orientação;

**Art. 17** – caracteriza o direito ao respeito como inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, o que inclui a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais;

**Art. 18** – caracteriza o direito à dignidade como isenção a qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor;

**Art. 19** – garante o direito a ser criado e educado pela família natural, usufruindo da convivência familiar e comunitária, e permite a excepcionalidade da família substituta;

**Art. 53** – define o direito à educação, relacionando-o à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, aos direitos de ser respeitado por seus educadores, de contestar critérios avaliativos, de organização e participação em entidades estudantis, e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

**Art. 60** – proíbe qualquer trabalho a menores de catorze anos de idade, exceto na condição de aprendiz;

**Art. 71** – define o direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

**Art. 75** – restringe o acesso a diversões e espetáculos públicos àqueles adequados à faixa etária da criança ou adolescente.

As sete cenas eram compatíveis com as seguintes indicações:



1. Referente ao direito à vida e à saúde (conforme Artigos 4º e 7º).
2. Referente ao direito à liberdade: ir e vir, opinar, brincar, praticar esporte, culto religioso (conforme Artigos 4º, 15 e 16).
3. Referente à inviolabilidade da integridade física (conforme Artigos 5º, 17 e 18).
4. Referente ao direito de não ser discriminado e/ou ao direito à convivência familiar e comunitária (conforme Artigos 4º, 5º, 16,18 e 19).
5. Referente ao direito de não ser explorado (conforme Artigos 5º, 17 e 60).
6. Referente ao direito à educação (conforme Artigos 4º e 53).
7. Referente ao direito à informação e à diversão (conforme Artigos 71 e 75).

As imagens foram obtidas através de busca em bases de dados na *internet*, a partir das indicações apresentadas no parágrafo anterior, sendo três alternativas para cada um dos sete itens, totalizando 21 fotografias. Após uma apreciação preliminar por parte do autor deste estudo e do seu orientador, e visando garantir uma adequação entre as cenas e o tema dos direitos da infância, as imagens foram submetidas à apreciação de quatro juízes (membros do Conselho Tutelar do Município de Senhor do Bonfim), antes de serem utilizadas com as crianças. Os juízes não tiveram conhecimento prévio dos objetivos da pesquisa. Em entrevistas individuais, a cada juiz foram mostradas as cenas, uma de cada vez, em seqüência aleatória, sendo-lhe perguntado se a cena lhe sugeria algum dos direitos das crianças. Em seguida, dentre aquelas imagens percebidas como expressão de um determinado direito, cada juiz indicou qual considerava a mais expressiva. Foram consideradas mais adequadas as sete cenas que obtiveram maior quantidade de indicações.

O teste indicou também a necessidade de ajustar as definições dos itens da redação. O ajuste visou caracterizar mais precisamente os itens 1 e 2 como situações presentes e o item 3 como situação futura. Este ajuste foi obtido com o acréscimo de

advérbios, ficando da seguinte forma: 1. o que já tenho direito de ter; 2. o que já tenho direito de fazer; 3. os direitos que ainda não tenho, mas que gostaria de ter. O ajuste foi sugerido pelas expressões de uma das crianças, nos itens 1 e 2, indicando suas expectativas e projetos claramente voltados para o futuro.

Quanto às imagens/cenas (fotografias) usadas na entrevista, em relação a algumas delas foram identificadas inadequações, a exemplo de dubiedade e/ou excesso de estímulos (quantidade de detalhes e cores que poderiam desviar a atenção do participante), que os avaliadores do Seminário de Qualificação II apontaram como passíveis de comprometer a coleta de dados. Por conseguinte, optou-se pela substituição das fotografias por desenhos (Anexo I). Optou-se, também, pela exclusão do direito de não ser discriminado e do direito à informação, dada a dificuldade em obter cenas que os retratassem a contento (sem a dubiedade acima apontada).

Sendo assim, ao invés das sete cenas inicialmente definidas, foram utilizadas cinco, conforme segue:

1. Direito à alimentação/à saúde (conforme Artigos 4º e 7º).
2. Direito de brincar (conforme Artigos 4º, 15 e 16).
3. Direito à inviolabilidade da integridade física (conforme Artigos 5º, 17 e 18).
4. Direito de trabalhar (conforme Artigos 5º e 60).
5. Direito à educação (conforme Artigos 4º e 53).

## **6.5. Coleta de dados**

Num primeiro momento, foi solicitada a todos os alunos da classe a elaboração, em sala de aula, de uma redação sobre os direitos das crianças. Esta solicitação foi

formulada pela própria professora (e não pelo pesquisador), como uma tarefa rotineira. Destas redações, sete foram sorteadas para análise e seus autores foram convidados a participar do segundo momento da coleta de dados (a entrevista).

Segundo Leontiev (1994), a criança expressa o seu conhecimento (interpreta os fenômenos da realidade) em estreita conexão com sua atividade. Durante a aula, o seu discurso é estruturado de um jeito psicologicamente diferente daquele que elabora quando brinca ou quando estabelece comunicação verbal com colegas ou outras pessoas, a exemplo dos pais. Portanto, este primeiro procedimento visou provocar, nos participantes, especialmente uma expressão mais livre das noções de direitos. Como se trata de comunicação escrita, a possibilidade de que aparecessem também expressões mais abstratas (os conceitos científicos), foi teoricamente ampliada. Isto porque, conforme assinala Rego (1999), a linguagem escrita constitui um conjunto de símbolos de segunda ordem, símbolos que designam os símbolos verbais. Isso implica na ampliação da capacidade do pensamento abstrato.

No segundo momento, foi conduzida a entrevista, cuja função seria facilitar a emergência de informações complementares àquelas obtidas no primeiro momento, desta feita a partir do reconhecimento de direitos sugeridos por imagens/cenas definidas previamente. Antes, foi solicitada aos pais (ou responsáveis) dos participantes a devida autorização. Considerando as presumíveis limitações dos participantes em torno da capacidade de abstração (predomínio dos conceitos espontâneos em relação aos conceitos científicos), na dimensão da fala, em função do momento do seu desenvolvimento, foi estruturado um processo de questionamento indireto sobre os seus direitos. Com o uso dessas imagens, por conseguinte, o que se busca é amenizar possíveis exigências, implicadas nas noções de direitos previamente definidos, em torno da capacidade de abstrair dos

participantes. De acordo com Luria (1990), os conceitos espontâneos são expressões de pensamentos situacionais, concretos, gráfico-funcionais, orientados pela experiência prática e por elementos visuais.

Esse processo foi constituído por dois procedimentos básicos simultâneos. Em sessão individual, gravada em áudio, cada participante foi solicitado a observar cada uma das cinco cenas previstas na seção anterior (uma de cada vez) e a emitir opiniões, realizando um reconhecimento do direito que cada cena lhe sugerisse. Enquanto apreciava cada cena, algumas perguntas lhe eram formuladas oralmente pelo pesquisador, a exemplo de: que direito a criança está tendo? Ao nomear a cena, em termos de direito atribuído ao protagonista, a criança efetuava o reconhecimento. Por exemplo: direito de trabalhar. Ainda assim, o entrevistador devolvia a resposta em forma de pergunta (por exemplo: criança tem direito de trabalhar?), possibilitando uma melhor explicitação do reconhecimento e dos significados implicados. Diante de eventual hesitação do participante em efetuar o reconhecimento, o entrevistador solicitava que ele descrevesse o que estaria acontecendo na cena. Em seguida, perguntava sobre o direito. Por exemplo: se o participante respondia que a criança “está trabalhando”, o entrevistador perguntava se “criança tem direito de trabalhar”.

Portanto, o procedimento de apresentação das cenas foi complementado pela entrevista. A expectativa era de que cenas específicas do cotidiano permitissem o reconhecimento de direitos a elas correspondentes. As perguntas, em se tratando de composição ou de seqüência, foram formuladas de acordo com o processo de interação com cada participante, de modo a evitar a predominância de respostas monossilábicas, mas com o cuidado de não dirigir ou induzir excessivamente essas

respostas. As palavras poderiam ser substituídas por outras, tendo em vista facilitar a compreensão da criança.

Este segundo procedimento foi realizado na própria escola do participante, mas a situação foi diferenciada em relação às aulas. Foi diferenciada tanto pela entrevista e apresentação de imagens quanto pela presença do pesquisador (e ausência da professora).

## **6.6. Análise de dados**

A expectativa era de que tanto a redação quanto a entrevista provocassem a expressão verbal do participante. Em se tratando da redação, o primeiro passo da análise foi a comparação das expressões dos participantes, por tema (cada item da redação). Essa comparação foi efetuada com o intuito de identificar similaridades, ou seja, as zonas mais estáveis dos sentidos (significados) que são compartilhadas pelos participantes.

As expressões dos participantes que apresentavam similaridades foram apreendidas pelo processo de categorização. Este processo segue necessariamente uma lógica de generalização crescente. Ou seja, as categorias iniciais são aquelas que aparecem nas próprias expressões dos participantes ou categorias que sejam bastante próximas do nível de generalização delas e referidas aos direitos ali indicados. A categoria inicial apreende o significado compartilhado. A partir daí, essas categorias são incluídas sucessivamente em categorias mais generalizantes.

Essa comparação foi possibilitada pelo uso das seguintes categorias básicas: direito à alimentação, à saúde, à vida; direito à moradia, à segurança; direito à convivência familiar; direito à convivência comunitária; direito à inviolabilidade da

integridade física; direito de trabalhar; direito de ir e vir, de opinar, de brincar, de praticar esporte, de praticar culto religioso, de associar-se, de divertir-se, de informar-se; direito de participar da vida política; direito ao consumo e à propriedade.

A partir daí, foram aplicadas as categorias que permitiram a indicação de outras predominâncias, quais sejam: direito individual ou direito social; e lógica da proteção ou lógica da promoção. Por último, foi realizada a comparação entre os significados apresentados pelas crianças, tendo em vista o tipo de escola freqüentado por elas. A identificação de conceitos espontâneos e de conceitos científicos foi efetuada paralelamente ao processo de categorização descrito.

É importante assinalar que a lógica de generalização crescente, acima referida, implica na compreensão de que, por exemplo, o direito à alimentação remete ao direito à saúde, este remete ao direito à vida, que, por sua vez, inclui-se entre os direitos sociais inscritos na lógica da proteção. Outro exemplo: os direitos de ir e vir, de opinar, de associar-se, de divertir-se, de informar-se, de participar da vida política, bem como os direitos ao consumo e à propriedade são, todos, direitos de liberdade, ou seja, direitos individuais inseridos na lógica da promoção.

A Tabela 1, apresentada a seguir, mostra sinteticamente a seqüência dos procedimentos de análise da redação. Neste processo, descrição e interpretação se interpenetram. Conforme afirma Ozella (2003), a descrição é necessária e constitui um nível compatível com o processo de construção do conhecimento. Além disso, considerando que “todo texto é ambíguo e difuso”, como sugere Iñiguez (2004, p.139), o processo de análise foi orientado pela compreensão de que se deve “identificar os efeitos principais, ou os mais importantes em função da pergunta que

o/a analista se faz”. Esta orientação comporta o reconhecimento de que outras leituras das expressões analisadas são possíveis.

**Tabela 1** – Seqüência de procedimentos de análise da redação

| <b>Momento</b> | <b>Procedimento</b>   |
|----------------|---|
| 1.             | Identificação dos conhecimentos compartilhados (significados) pelos participantes de cada escola.       |
| 2.             | Classificação dos significados em categorias básicas, definidas <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> . |
| 3.             | Categorização em direito individual ou social.  |
| 4.             | Categorização em lógica da proteção ou lógica da promoção.  |
| 5.             | Identificação de compartilhamentos entre os participantes das três escolas.                             |

No caso da entrevista, a expressão oral, gravada em áudio, foi transcrita e, em seguida, verificou-se se havia conexão entre a expressão e o direito sugerido pela imagem/cena. Esta conexão foi o indicador de reconhecimento. A expressão do participante foi aceita como indicadora de reconhecimento mesmo quando era mais concreta do que a definição prévia do direito sugerido pela imagem/cena. Por exemplo: o direito à educação pode significar para um participante o direito de estudar, para outro o direito de ter escola ou, até mesmo, o direito de ter professora.

No segundo momento, foram identificados os conhecimentos compartilhados (significados) pelos participantes de cada escola. E, por último, foram identificados os compartilhamentos entre os participantes das três escolas. Paralelamente, foram identificados os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. A Tabela 2, apresentada a seguir, mostra a síntese deste processo.

**Tabela 2** – Seqüência de procedimentos de análise da entrevista

| <b>Momentos</b> | <b>Procedimentos</b>   |
|-----------------|--|
| 1.              | Transcrição das expressões.  |
| 2.              | Identificação de reconhecimento do direito.  |
| 3.              | Identificação de conhecimentos compartilhados (significados) pelos participantes de cada escola. |
| 4.              | Identificação de compartilhamentos entre os participantes das três escolas.                      |

Ao longo do processo, no caso da entrevista, a gravação foi retomada para a apreensão de nuances da fala que poderiam ter escapado ao procedimento de transcrição e que fossem úteis à compreensão da expressão do participante.

Durante o processo de análise de dados, deparou-se com a necessidade (e concluiu-se pela sua pertinência) de quantificar as categorizações, de modo simples, a exemplo de percentuais, apenas para identificar as predominâncias.

Ainda que seja necessária e inevitável, a comparação entre os dados obtidos através da redação e aqueles obtidos através da entrevista constitui apenas uma parte do processo em que se busca estabelecer relações complementares entre os dois conjuntos de informações. Finalmente, considera-se que a compreensão interpretativa do fenômeno não se dá *a priori*, mas é construída ao longo do processo investigativo, tanto em termos de abrangência quanto de profundidade, à medida que vão aparecendo os indicadores, como explicita Ozella (2003).



## 7. RESULTADOS

O processo de coleta de dados contou com a participação de 21 participantes, estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental, sendo sete de cada um dos seguintes tipos de escola: Escola Particular Urbana, Escola Pública Urbana e Escola Pública Rural. Da Escola Particular Urbana participaram quatro crianças do sexo masculino (todas com 10 anos de idade) e três do sexo feminino (duas com 10 anos e uma com 11 anos de idade). Da Escola Pública Urbana participaram quatro crianças do sexo masculino (três com 10 anos e uma com nove anos de idade) e três do sexo feminino (duas com 10 anos e uma com 11 anos de idade). Da Escola Pública Rural participaram três crianças (duas com nove e uma com 11 anos de idade).

### 7.1. Da redação

Inicialmente, são identificados os significados compartilhados pelos participantes de cada escola, justapondo-se as expressões e indicando-se, entre parênteses, os participantes que as apresentam. Em seguida, esses significados são categorizados conforme prevê a seção 6.6. A identificação e a categorização são concernentes a cada item da redação. Ao final da descrição de cada item, são apontadas as predominâncias, considerando-se a quantidade de expressões apresentadas pelos participantes. Direito individual e direito social são representados, respectivamente, por DI e DS, e lógica da promoção e lógica da proteção são representadas, respectivamente, por PM e PR.

### 7.1.1. Escola Particular Urbana

**Item 1** – O que já tenho direito de ter.

- ❖ Educação (S1 e S6) / Estudar (S2, S3, S5 e S7) => direito à educação (DS / PM).
- ❖ Segurança (S1 e S4) => direito à segurança (DS / PR).
- ❖ Brincar (S2 e S3) / Jogar vídeo *game* (S1) => direito de brincar (DI / PM).
- ❖ Ter boa alimentação (S2) / Saúde (S4, S6 e S7) => direito à saúde (DS / PR).
- ❖ Ter meu registro (S5) / Meus documentos (S7) => direito à identidade civil (DI / PM).
- ❖ Moradia digna (S6) / Moradia (S7) => direito à segurança (DS / PR).

No item 1, considerando a quantidade de expressões, predominam os seguintes significados: direito à educação (6), direito à segurança (4) e direito à saúde (4). Predominam, portanto, os direitos sociais (educação, segurança e saúde) e a lógica da proteção.

**Item 2** – O que já tenho direito de fazer.

- ❖ Namorar (S1 e S3) => direito à convivência comunitária (DI / PM).
- ❖ Ir pra escola sozinho (S1 e S7) / Sair sozinho (S3) => direito de ir e vir (DI / PM).
- ❖ Ir pra escola (S4, S5 e S6) => direito à educação (DS / PM).
- ❖ Ser atendida em hospital público (S5, S6 e S7) => direito à saúde (DS / PR).

No item 2, considerando a quantidade de expressões, predominam os seguintes significados: direito de ir e vir (3), direito à educação (3) e direito à saúde (3). Os direitos sociais (educação e saúde) e a lógica da promoção predominam.

**Item 3** – Os direitos que ainda não tenho, mas que gostaria de ter.

- ❖ Dirigir (S1) / Dirigir um carro (S3) => direito à diversão (DI / PM).
- ❖ Comprar um carro (S3) / Ter um carro (S4) => direito à propriedade/consumo (DI / PM).
- ❖ Ir pra festa (S1 e S3) => direito à diversão / direito à convivência comunitária (DI / PM).
- ❖ Sair sozinho pra rua (S1) / Viajar sozinho (S3 e S7) => direito de ir e vir (DI / PM).
- ❖ Votar (S2, S4, S5 e S6) => direito à participação política (DI / PM).
- ❖ Poder trabalhar e viver a minha vida (S5) / Poder trabalhar (S6) => direito de trabalhar (DS / PM).

No item 3, considerando a quantidade de expressões, predominam os seguintes significados: direito à participação política (4), direito à diversão (4) e direito de ir e vir (3). Predominam os direitos individuais (participação política, diversão e ir e vir) e a lógica da promoção.

De modo geral, nas redações, os participantes da Escola Particular Urbana atribuem significados a 12 diferentes direitos (educação, segurança, brincar, saúde, identidade civil, moradia, convivência comunitária, ir e vir, diversão, propriedade/consumo, participação política e trabalho). A Tabela 3 apresenta os sete significados com maior quantidade de compartilhamentos (educação, saúde, ir e vir, segurança, diversão, convivência comunitária e participação política). O predomínio é dos direitos individuais e da lógica da promoção, ou seja, os direitos tendem predominantemente à emancipação.

**Tabela 3** – Categorização dos significados predominantes dos participantes da Escola Particular Urbana

| Quantidade de Expressões | Expressões / participantes   | Categorização           |            |          |
|--------------------------|--|-------------------------|------------|----------|
|                          |  | Direito                 | Direito    | Lógica   |
| 9                        | Educação (S1, S6)<br>Ir pra escola (S4, S5, S6)<br>Estudar (S2, S3, S5, S7)                                  | Educação                | Social     | Promoção |
| 7                        | Ter boa alimentação (S2)<br>Saúde (S4, S6, S7)<br>Ser atendida em hospital público (S5, S6, S7)              | Saúde                   | Social     | Proteção |
| 6                        | Ir pra escola sozinho (S1, S7).<br>Sair sozinho (S3)<br>Sair sozinho pra rua (S1)<br>Viajar sozinho (S3, S7) | Ir e vir                | Individual | Promoção |
| 4                        | Segurança (S1, S4)<br>Moradia digna (S6)<br>Moradia (S7)   | Segurança               | Social     | Proteção |
| 4                        | Dirigir (S1)<br>Dirigir um carro (S3)<br>Ir pra festa (S1, S3)   | Diversão                | Individual | Promoção |
| 4                        | Namorar (S1, S3)<br>Ir pra festa (S1, S3)  | Convivência comunitária | Individual | Promoção |
| 4                        | Votar (S2, S4, S5, S6)   | Participação política   | Individual | Promoção |

Dois dos participantes indicam o direito à educação usando um conceito mais generalizante (“educação”). Três deles indicam o deslocamento para o lugar em que a educação se realiza (“ir pra escola”). E quatro expressões focalizam a atividade que predomina na escola e que mais representa esse direito (“estudar”). As duas últimas expressões são mais concretas, gráficas e funcionais (conceitos espontâneos).

Na indicação do direito à saúde, duas das três expressões apresentam graus de generalização mais elevados: “saúde” e “ter boa alimentação”. A segunda se refere a uma das reconhecidas bases da saúde, a alimentação. A terceira expressão, mais concreta, focaliza a atividade e o lugar em que a saúde é restabelecida: “ser atendida em hospital público”.

O direito de ir e vir é marcado, especialmente, pela palavra “sozinho” e pela idéia de deslocamento: “ir pra escola sozinho”, “sair sozinho” etc. O direito à segurança, assim como o direito à saúde, é expresso por conceitos mais abstratos (“moradia digna”, “segurança”). Tanto a expressão “moradia digna” quanto a expressão “boa alimentação” apontam qualidades distintivas da moradia e da alimentação, respectivamente.

O direito à diversão é expresso por conceitos espontâneos, indicadores de atividade, objeto e funcionalidade (“dirigir”, “dirigir um carro”, “ir pra festa”). A expressão “ir pra festa” significa, ao mesmo tempo, o direito à convivência comunitária. Este direito aparece também na expressão “namorar”. Por último, o direito à participação política é expresso pela indicação de uma atividade, através de conceito espontâneo: “votar”.

Em um total de 47 expressões com algum compartilhamento, foram encontrados apenas cinco conceitos que apresentam características generalizantes compatíveis com os conceitos científicos (educação, segurança, boa alimentação, saúde e moradia digna).

### **7.1.2. Escola Pública Urbana**

**Item 1** – O que já tenho direito de ter.

- ❖ Sair com as amigas (S11) / Ter namorada (S10, S13) / Ter amigo (S10) / Ter colegas, fazer amizade, levar os colegas para casa (S14) => direito à convivência comunitária (DI / PM).
- ❖ Estudar (S8, S9, S10, S11, S12, S13 e S14) => direito à educação (DS / PM).
- ❖ Brincar (S8, S9, S11, S12 e S14) => direito de brincar (DI / PM).

- ❖ Praticar esporte (S8 e S12) => direito de praticar esporte (DI / PM).
- ❖ Ter celular, bicicleta (S11, S14) => direito à propriedade/consumo (DI / PM).
- ❖ Ir pra festas (S11, S14) => direito à diversão / convivência comunitária (DI / PM).

No item 1, predominam os significados relacionados a seguir: direito à educação (7), direito à convivência comunitária (7) e direito de brincar (5). Ou seja, predominam os direitos individuais (convivência comunitária, brincar) e a lógica da promoção.

**Item 2** – O que já tenho direito de fazer.

- ❖ Ir para escola sozinho e voltar sozinho (S12) / Ir pra escola sozinho (S8) => direito de ir e vir (DI / PM).
- ❖ Amizade (S10, S13) / Amigas (S11) / Ter colegas (S14) => direito à convivência comunitária (DI PM).
- ❖ Brincar (S10 e S14) => direito de brincar (DI / PM).
- ❖ Estudar (S10 e S14) / Fazer faculdade (S13) => direito à educação (DS / PM).

No item 2, predominam os seguintes significados: direito à convivência comunitária (4) e direito à educação (3). Um direito individual (convivência comunitária), um direito social (educação) e a lógica da promoção são predominantes neste item.

**Item 3** – Os direitos que ainda não tenho, mas que gostaria de ter.

- ❖ Viajar sozinho (S8, S10 e S12) => direito de ir e vir (DI / PM).
- ❖ Namorar (S8, S11 e S14) => direito à convivência comunitária (DI / PM).

- ❖ Fazer faculdade (S9 e S10) / Estudar no centro (S14) => direito à educação (DS / PM).
- ❖ Ter filhos, casar (S14) / Ter uma boa família (S9) => direito à convivência familiar (DI / PM).
- ❖ Ter vídeo *game* (S8) / Ter carro, ter moto (S14) => direito à propriedade/consumo (DI / PM).

No item 3, predominam os seguintes significados: direito de ir e vir (3), direito à convivência comunitária (3) e direito à educação (3). Os direitos individuais (ir e vir, convivência comunitária) e a lógica da promoção são predominantes neste item.

De modo geral, os participantes da Escola Pública Urbana atribuem significados a oito diferentes direitos (convivência comunitária, educação, brincar, praticar esporte, propriedade/consumo, diversão, ir e vir e convivência familiar). A Tabela 4 apresenta os cinco significados com maior quantidade de compartilhamentos (educação, convivência comunitária, brincar, ir e vir e propriedade/consumo). Predominam os direitos individuais e a lógica da promoção.

**Tabela 4** – Categorização dos significados predominantes dos participantes da Escola Pública Urbana

| Quantidade expressões | Expressões  | Categorização           |            |          |
|-----------------------|---|-------------------------|------------|----------|
|                       |   | Direito                 | Direito    | Lógica   |
| 14                    | Sair com as amigas (S11)<br>Ter namorada (S10, S13)<br>Ter amigo (S10)<br>Ter colegas, fazer amizade, levar os colegas para casa (S14)<br>Ir pra festas (S11, S14)<br>Ter amizade (S10, S13)<br>Ter amigas (S11)<br>Ter colegas (S14)<br>Namorar (S8, S11, S14) | Convivência comunitária | Individual | Promoção |
| 10                    | Estudar (S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14)<br>Fazer faculdade (S9, S10)<br>Estudar no centro (S14)   | Educação                | Social     | Promoção |
| 6                     | Brincar (S8, S9, S10, S11, S12, S14)  | Brincar                 | Individual | Promoção |
| 5                     | Ir pra escola sozinho (S8)<br>Ir pra escola sozinho e voltar sozinho (S12)<br>Viajar sozinho (S8, S10, S12)   | Ir e vir                | Individual | Promoção |
| 4                     | Ter celular, bicicleta (S11, S14)<br>Ter vídeo <i>game</i> (S8)<br>Ter carro, ter moto (S14)  | Propriedade/consumo     | Individual | Promoção |

O direito à convivência comunitária conta com uma grande variedade de expressões (14), que envolvem principalmente as noções de posse e convívio (“sair com as amigas”, “ter amigas”, “ter colegas”, “ter namorada” etc.). O direito à educação, além da indicação de atividade (“estudar”), há a indicação de mudança, de superação (“fazer faculdade”, “estudar no centro”). Devemos lembrar que a Escola Pública Urbana fica situada em bairro periférico, daí o anseio de S14 em “estudar no centro”.

O direito de brincar é expresso por uma única palavra por todos os que o indicam: “brincar”. Do mesmo modo que na Escola Particular Urbana, o direito de ir e vir é demarcado pela idéia de deslocamento e pela palavra “sozinho”. As expressões que significam o direito à propriedade/consumo se referem à posse de



objetos que parecem fazer parte do cotidiano destas crianças, mas que não estão todos necessariamente ao seu alcance.

Não foram encontrados conceitos científicos nas 47 expressões apresentadas pelos participantes da Escola Pública Urbana. O predomínio é dos conceitos espontâneos.

### **7.1.3. Escola Pública Rural**

**Item 1** – O que já tenho direito de ter.

- ❖ Ter escola, ser uma boa aluna (S15) / Ter educação, escola boa (S16) / Ter escola (S17) / Estudar (S18, S19, S20) / Ser bom aluno e ter boa professora (S21) => direito à educação (DS / PM).
- ❖ Ter posto de saúde (S15, S17) / Ter saúde, posto de saúde (S16) Ter saúde, comer (S19) / Ter boa alimentação (S21) => direito à saúde (DS / PR).
- ❖ A minha família sempre perto (S16) / Ter boa família, ser bom filho (S21) => direito à convivência familiar (DI / PM).
- ❖ Brincar (S18, S20, S21) => direito de brincar (DI / PM).
- ❖ Passear (S19, S20) => direito à diversão (DI / PM).

Os significados que predominam no item 1 são os seguintes: direito à educação (7), direito à saúde (5) e direito de brincar (3). Os direitos sociais (educação, saúde) e a lógica da promoção predominam neste item.

**Item 2** – O que já tenho direito de fazer.

- ❖ Brincar (S15, S20, S21) => direito de brincar (DI / PM).
- ❖ Me formar (S16, S18) / Estudar (S17) => direito à educação (DS / PM).

Neste item, só aparecem um direito individual (brincar) e um direito social (educação), ambos com a mesma quantidade de expressões (3). A lógica da promoção predomina.

**Item 3** – Os direitos que ainda não tenho, mas que gostaria de ter.

- ❖ Trabalhar (S16, S18 e S19) / Ser uma boa professora (S17) => direito ao trabalho (DS / PM).
- ❖ Ter uma bicicleta, uma piscina (S15) / Ter um computador, celular, boneca de Rebelde (S16) / Ter um carro, ter o mundo (S20) => propriedade/consumo (DI / PM).
- ❖ Votar (S16 e S18) => direito à participação política (DI / PM).

No item 3, predominam um direito social (trabalho) e um direito individual (propriedade/consumo) e a lógica da promoção, conforme segue: direito ao trabalho (4) e direito à propriedade/consumo (3).

De modo geral, os participantes da Escola Pública Rural atribuem significados a oito diferentes direitos (educação, saúde, convivência familiar, brincar, diversão, trabalho, propriedade/consumo e participação política). A Tabela 5 apresenta os significados com maior quantidade de compartilhamentos (educação, saúde, brincar, e trabalho). Predominam os direitos sociais e a lógica da promoção.

**Tabela 5** – Categorização dos significados predominantes dos participantes da Escola Pública Rural

| Quantidade expressões | Expressões / participantes  | Categorização |            |          |
|-----------------------|---|---------------|------------|----------|
|                       |   | Direito       | Direito    | Lógica   |
| 10                    | Ter escola, ser uma boa aluna (S15)<br>Ter educação, escola boa (S16)<br>Ter escola (S17)<br>Estudar (S17, S18, S19, S20)<br>Ser bom aluno e ter boa professora (S21)<br>Me formar (S16, S18) | Educação      | Social     | Promoção |
| 5                     | Ter posto de saúde (S15, S17)<br>Ter saúde, posto de saúde (S16)<br>Ter saúde, comer (S19)<br>Ter boa alimentação (S21)   | Saúde         | Social     | Promoção |
| 4                     | Brincar (S15, S18, S20, S21)  | Brincar       | Individual | Proteção |
| 4                     | Trabalhar (S16, S18, S19)<br>Ser uma boa professora (S17)   | Trabalho      | Social     | Promoção |

Os participantes da Escola Pública Rural apresentam maior variedade de expressões do que os outros participantes para significar o direito à educação. Utilizam principalmente um contraponto entre ter e ser (como os participantes da Escola Pública Urbana em relação ao direito à convivência comunitária): ter escola, ter educação, ter boa professora; ser boa aluna, ser bom aluno. Apresentam também a indicação de atividade: “estudar”.

O direito à saúde é indicado pela idéia de “ter saúde”, “ter boa alimentação” e pela materialidade do “posto de saúde”. Num povoado rural, que não dispõe de hospital ou clínica médica, dispor de um posto de saúde soa como algo essencial, muito valorizado. O direito de brincar, assim como entre os participantes da Escola Pública Urbana, é indicado por uma única expressão: “brincar”. Algo parecido ocorre com o direito de trabalhar, que, além da expressão “trabalhar”, é indicado pela expressão “ser uma boa professora”.

Nas 34 expressões apresentadas pelos participantes da Escola Pública Rural, foram encontrados apenas dois conceitos com características generalizantes

compatíveis com os conceitos científicos (“educação” e “boa alimentação”). Predominam, pois, os conceitos espontâneos.

#### 7.1.4. Compartilhamentos entre os participantes das três escolas

No cômputo geral, as expressões dos participantes evocam 13 diferentes direitos (educação, segurança, brincar, saúde, identidade civil, convivência comunitária, ir e vir, diversão, propriedade/consumo, participação política, trabalho, prática de esporte e convivência familiar). Entretanto, os participantes das três escolas compartilham apenas quatro, conforme mostra a Tabela 6: direito à educação, direito de brincar, direito à diversão e à propriedade/consumo.

**Tabela 6** – Significados compartilhados pelos participantes das três escolas

| Direito             | Quantidade de expressões |               |               |
|---------------------|--------------------------|---------------|---------------|
|                     | E. Part. Urb.            | E. Publ. Urb. | E. Publ. Rur. |
| Educação            | 6                        | 10            | 10            |
| Brincar             | 3                        | 6             | 4             |
| Diversão            | 4                        | 2             | 2             |
| Propriedade/consumo | 2                        | 4             | 3             |

Legendas: E. Part. Urb. – Escola Particular Urbana; E. Publ. Urb. – Escola Pública Urbana; E. Publ. Rur. – Escola Pública Rural.

O predomínio é dos direitos individuais (brincar, diversão e propriedade/consumo) e a lógica da promoção é exclusiva. Estes direitos remetem a idéias nucleares na concepção dominante de infância na atualidade.

## **7.2. Da entrevista**

### **7.2.1. Escola Particular Urbana**

Todos os participantes da Escola Particular Urbana reconheceram o direito à alimentação/saúde, o direito de brincar e o direito à educação, conforme mostra a Tabela 7. O direito de trabalhar foi reconhecido por um dos participantes (S1) e o direito à inviolabilidade da integridade física foi reconhecido por apenas um dos participantes (S7). O direito de trabalhar é reconhecido por S1 de modo parcial e condicional (“Não pode fazer trabalho pesado..”). Algo similar ocorre nas expressões da maioria quanto ao direito à inviolabilidade da integridade física, que pode ser violado “quando a criança faz alguma coisa errada”.

**Tabela 7** – Direitos reconhecidos pelos participantes da Escola Particular Urbana

| <b>Imagem/<br/>Cena</b> | <b>Direito</b>        | <b>Expressões/participantes</b>  | <b>Reconhecimento</b> |
|-------------------------|-----------------------|--|-----------------------|
| <b>1</b>                | Alimentação/<br>saúde | Direito de tomar café (S1).<br>Direito de tomar café da manhã (S7).<br>Direito de comer uma alimentação saudável (S2).<br>Direito de comer, de se alimentar (S3, S4).<br>Direito de se alimentar (S5).<br>Direito da alimentação que toda criança tem direito (S6).  | 100%                  |
| <b>2</b>                | Brincar               | Direito de brincar no parque (S1).<br>Direito de brincar, jogar bola (S2).<br>Direito de brincar, se divertir (S7).<br>Direito de brincar (S3, S4, S5, S6).  | 100%                  |
| <b>3</b>                | Integridade<br>física | Não tem direito de “apanhar”. Só se fizer algo errado, a mãe pode bater (S1, S6).<br>Direito de “apanhar” de vez em quando, quando faz coisa errada (S2, S5).<br>Direito de não “apanhar”. Pode “apanhar” quando faz alguma coisa triste (S3).<br>Direito de “apanhar”. Pode quando faz alguma coisa errada (S4).<br>Ela está “apanhando”. Não tem direito.<br>Tem que conversar, aconselhar, mas não bater (S7).  | 14,2%                 |
| <b>4</b>                | Trabalhar             | Direito de trabalhar. Não pode fazer trabalho pesado, mas trabalho leve pode (S1).<br>Não pode trabalhar, tem que ir pra escola (S2, S3).<br>Trabalhando. Não tem direito (S4).<br>Está trabalhando. Não tem direito. Tem direito de estudar (S5).<br>Criança não tem direito de trabalhar, só quando crescer (S6).<br>Ela está trabalhando. Não tem direito. Tem direito de brincar, estudar, ir pra escola (S7). | 14,2%                 |
| <b>5</b>                | Educação              | Direito de estudar (S1, S5).<br>Direito de estudar, de aprender mais (S7).<br>Direito de ir pra escola aprender (S6).<br>Direito de ir pra escola (S3, S4).<br>Direito de ir pra escola aprender a ler, escrever, pra ter um futuro melhor (S2).   | 100%                  |

Excetuando-se “alimentação saudável” (S2), as expressões dos participantes da Escola Particular Urbana são constituídas por conceitos espontâneos. Indicam lugar, tempo, atividade, objeto (“brincar no parque”, “tomar café da manhã”, “brincar de

bola”), isto é, são conceitos gráfico-funcionais. A estratégia de devolver a resposta do participante em forma de pergunta produziu explicitações importantes, principalmente em relação ao direito à inviolabilidade da integridade física e ao direito de trabalhar. Por exemplo, S1 e S6 dizem inicialmente que a criança “não tem direito de apanhar”. Tendo sua resposta devolvida em forma de pergunta, indicam uma exceção e, ao fazê-lo, introduzem uma contradição: “só se fizer algo errado, a mãe pode bater”. O mesmo ocorre com S3. Primeira resposta: “direito de não apanhar”. Complemento: “pode apanhar quando faz alguma coisa triste”. Algo diverso ocorre com S7, por exemplo. Em relação ao direito à inviolabilidade da integridade física e ao direito de trabalhar, suas primeiras respostas são descritivas: “ela está apanhando”, “ela está trabalhando”. Diante da pergunta “criança tem direito de apanhar (ou de trabalhar)?”, suas respostas são esclarecedoras: “Não tem direito. Tem que conversar, aconselhar, mas não bater” e “Não tem direito. Tem direito de brincar, estudar, ir pra escola”.

Em relação aos outros direitos (alimentação/saúde, brincar e educação), todos os participantes responderam “sim”, reafirmando o direito, quando tiveram suas afirmações iniciais devolvidas em forma de pergunta.

### **7.2.2. Escola Pública Urbana**

Todos os participantes da Escola Pública Urbana reconhecem o direito à alimentação/saúde, o direito de brincar e o direito à educação, como se pode observar na Tabela 8. Em se tratando do direito à inviolabilidade da integridade física, quatro crianças (S9, S10, S12, S13) o reconhecem e três não o reconhecem. Aparece aqui, também, a noção de que esse direito pode ser violado se “a criança fizer alguma

coisa errada”. Quanto ao direito de trabalhar, somente um participante (S11) o reconhece (“Direito de capinar, de trabalhar”).

**Tabela 8** – Direitos reconhecidos pelos participantes da Escola Pública Urbana

| <b>Imagem/<br/>Cena</b> | <b>Direito</b>        | <b>Expressões/participantes</b>   | <b>Reconhecimento</b> |
|-------------------------|-----------------------|---|-----------------------|
| <b>1</b>                | Alimentação/<br>saúde | Direito de tomar café (S11, S12).<br>Direito de tomar café todo dia (S10).<br>Direito de comer (S8).<br>Direito de comer sanduíche e merenda (S14).<br>Direito de se alimentar (S13).<br>Direito de se alimentar na hora certa (S9).  | 100%                  |
| <b>2</b>                | Brincar               | Direito de brincar (S8, S10, S11, S12, S13, S14).<br>Direito de se divertir, de brincar com outras crianças (S9).   | 100%                  |
| <b>3</b>                | Integridade<br>física | Criança tem direito de “apanhar” quando faz alguma coisa errada (S8, S11).<br>Ela não tem direito de ser maltratada (S9).<br>Criança não tem direito de “apanhar” (S10, S13).<br>Criança não pode “apanhar” (S12).<br>Criança tem direito de “apanhar” se tiver algum motivo (S14). | 57,4%                 |
| <b>4</b>                | Trabalhar             | Criança não pode trabalhar (S8, S10).<br>Criança não tem direito de trabalhar (S9, S12, S14).<br>Não tem direito de trabalhar porque é de menor (S13).  | 14,2%                 |
| <b>5</b>                | Educação              | Direito de capinar, de trabalhar (S11).<br>Direito de ir pra escola (S8, S11).<br>Direito de ir pra escola estudar (S10).<br>Direito de ir pra escola estudar, brincar, fazer colegas (S14).<br>Direito de estudar (S12, S13).<br>Direito de estudar, ir pra escola (S9).           | 100%                  |

Os participantes da Escola Pública Urbana usam exclusivamente conceitos espontâneos, indicadores gráfico-funcionais (lugar, tempo, deslocamento, atividade etc.): “ir pra escola”, “tomar café todo dia”, “direito de comer” etc. Em relação ao direito à inviolabilidade da integridade física, quando as crianças S9, S10, S12 e S13 tiveram suas afirmações (“Ela não tem direito de ser maltratada”, “Criança não tem direito de apanhar” e “Criança não pode apanhar”) devolvidas pelo entrevistador em forma de pergunta, a resposta delas foi, invariavelmente, um “não” categórico. As outras crianças, diferentemente, apresentaram uma exceção já na resposta inicial:



“Criança tem direito de apanhar quando faz alguma coisa errada” (S8, S11) e “Criança tem direito de apanhar se tiver algum motivo” (S14).

Em relação ao direito de trabalhar, as crianças S8 e S10, bem como S9, S12 e S14, diante da devolução de sua resposta inicial (“Criança não pode trabalhar” e “Criança não tem direito de trabalhar”) em forma de pergunta, responderam “não”, reafirmando a resposta anterior. O mesmo ocorreu com S13 (“Não tem direito de trabalhar porque é de menor”). Ao contrário, S11 (“direito de capinar, de trabalhar”) respondeu “sim”, mas, para dizer que a criança tem direito de trabalhar.

Em relação aos outros direitos (alimentação/saúde, brincar, educação), todos os participantes responderam “sim”, reafirmando o direito, quando tiveram suas afirmações iniciais devolvidas em forma de pergunta.

### **7.2.3. Escola Pública Rural**

Todos os participantes da Escola Pública Rural, assim como os participantes das outras duas escolas, reconhecem o direito à alimentação/saúde, o direito de brincar e o direito à educação. A Tabela 9 apresenta estes resultados. Quatro crianças reconhecem o direito à inviolabilidade da integridade física (S18, S19, S20, S21). As outras três indicam a possibilidade da violação, se a criança “fizer alguma coisa errada”. Duas crianças reconhecem o direito de trabalhar (S15 e S19). As outras cinco remetem o trabalho à idade adulta.

**Tabela 9** – Direitos reconhecidos pelos participantes da Escola Pública Rural

| <b>Imagem/<br/>Cena</b> | <b>Direito</b>        | <b>Expressões/participantes</b>   | <b>Reconhecimento</b> |
|-------------------------|-----------------------|---|-----------------------|
| <b>1</b>                | Alimentação/<br>saúde | Direito de comer (S15, S18).<br>Direito de beber, de comer (S16).<br>Direito de tomar café (S17, S19, S20, S21).  | 100%                  |
| <b>2</b>                | Brincar               | Direito de brincar (S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21).   | 100%                  |
| <b>3</b>                | Integridade<br>física | A mãe tá batendo nela. Não tem direito. Só se fizer alguma coisa errada com a mãe, xingar a mãe (S15).<br>Direito de “apanhar” quando faz alguma coisa errada (S16).<br>Direito de levar surra, se fizer alguma coisa errada (S17).<br>Direito de levar surra. Não tem direito. A mãe devia botar de castigo (S19).<br>Direito de “apanhar”. Não tem direito. A mãe devia dar castigo (S21).<br>Direito de apanhar. Não tem direito. A mãe podia conversar com ela (S20).<br>Direito de apanhar. Não tem direito. A mãe podia não bater nela (S18). | 57,4%                 |
| <b>4</b>                | Trabalhar             | Tá trabalhando, ajudando o pai. Tem direito. Tem umas que não ajudam a mãe nem o pai (S15).<br>Trabalhando. Algumas têm direito. O pai e a mãe deixam (S19).<br>Trabalhar só quando estiver grande (S17).<br>Direito de trabalhar só quando crescer (S18).<br>Direito de trabalhar. Criança não tem direito (S16, S20).<br>Direito de trabalhar só quando estiver adulto (S21).   | 28,4%                 |
| <b>5</b>                | Educação              | Direito de estudar (S15, S18).<br>Direito de ir pra escola (S16, S17, S19, S20).<br>Direito de ir à escola estudar (S21).   | 100%                  |

Em seu reconhecimento, os participantes da Escola Pública Rural utilizam exclusivamente conceitos espontâneos. Eles indicam atividade, deslocamento, lugar (“direito de beber, de comer”, “direito de ir pra escola” etc.). Em relação ao direito à inviolabilidade da integridade física, a criança S15, após uma resposta descritiva (“A mãe tá batendo nela”), afirma que a criança “não tem direito”. Questionada novamente, através da devolução de sua própria afirmação em forma de pergunta, esclarece introduzindo uma exceção: “Só se fizer alguma coisa errada...” Esta mesma exceção é introduzida também por S16 e S17 em suas respostas iniciais. As crianças S19, S20, S21, S20 e S18, após afirmar que a criança não tem direito de sofrer

violência, e sendo novamente questionadas (sempre pela devolução de suas afirmações em forma de pergunta), apontam outras possíveis alternativas em substituição à violência: “A mãe devia botar de castigo”, “A mãe podia conversar com ela”, “A mãe podia não bater nela”.

Em relação ao direito de trabalhar, S15 e S19 iniciam com resposta descritiva (“Tá trabalhando, ajudando o pai”, “Trabalhando”). Em seguida, S15 reconhece que as crianças têm direito, embora considere que algumas “não ajudam a mãe nem o pai”. E S19 pondera que apenas algumas crianças têm direito, porque “o pai e a mãe deixam”. As crianças S17, S18 e S21 situam o direito de trabalhar na idade adulta e, juntamente com S16 e S20 (que também não reconhecem o direito de trabalhar), respondem “sim” quando suas afirmações voltam em forma de pergunta.

Em relação aos outros direitos (alimentação/saúde, brincar e educação), todos os participantes respondem “sim”, reafirmando o direito, quando suas afirmações são devolvidas pelo entrevistador em forma de perguntas.

Todos os participantes das três escolas reconhecem o direito à alimentação/saúde, o direito de brincar e o direito à educação. A quebra do consenso se dá no caso do direito à inviolabilidade da integridade física e no caso do direito de trabalhar. Ainda que o reconhecimento predomine, no caso do direito à inviolabilidade da integridade física, e o não reconhecimento, no caso do direito de trabalhar, aí surgem algumas diferenças. Os participantes das escolas urbanas apresentam um reconhecimento mais baixo (14,2%) do direito de trabalhar do que os outros da escola rural (28,4%). E o direito à inviolabilidade da integridade física é mais reconhecido entre os participantes das escolas públicas (57,4%) do que entre os da escola particular (14,2%).

Os conceitos espontâneos predominam. Aparecem poucas expressões com grau de generalização mais elevado, a exemplo de “alimentação saudável” (S2) na Escola Particular Urbana.

## 8. DISCUSSÃO

Em se tratando da redação, evidencia-se que os participantes não conseguem desenvolver uma produção mais dissertativa, e se limitam a elaborar algo como uma lista dos direitos. Por constituir um conjunto de símbolos de segunda ordem, conforme afirma Rego (1999), a linguagem escrita impõe um nível de exigência mais elevado do que a fala ao pensamento abstrato. Apesar disso, os participantes puderam expressar mais livremente, na redação, seus conhecimentos. E nessas expressões emergiram alguns conceitos científicos (principalmente entre os participantes da Escola Particular Urbana), o que não aconteceu na entrevista.

Na entrevista, eles foram solicitados a realizar um reconhecimento de direitos que lhes foram sugeridos pelas imagens/cenas apresentadas. A estratégia de questionamento ensejou os esclarecimentos necessários. Alguns participantes tenderam para respostas monossilábicas (dizendo “sim” ou “não”) quando pretendiam apenas confirmar a resposta dada anteriormente, alguns apresentaram respostas iniciais mais elaboradas e outros, através de uma segunda ou terceira resposta, acrescentaram informação às respostas anteriores.

Embora apresentem poucos conceitos científicos, as crianças expressaram variados conhecimentos sobre os próprios direitos. O foco da análise foi dirigido aos conhecimentos que são compartilhados, ou seja, aos significados. O significado funciona como um “núcleo estável de compreensão da palavra” (Oliveira, 1992b, p.81).

As crianças da Escola Particular Urbana, ao olharem para o presente (itens 1 e 2 da redação), ocupam-se mais com sua educação, saúde, segurança e a possibilidade

de ir e vir. Priorizam os direitos sociais e, simultaneamente, a lógica da proteção e a lógica da promoção. Porém, suas expectativas (item 3 da redação) projetam os direitos à participação política, à diversão e à ampliação do ir e vir, direitos individuais que ensejam o exercício da autonomia e da liberdade e se inscrevem na lógica da promoção. Saem de uma posição marcada pela proteção para o exercício da liberdade, dos direitos sociais aos direitos individuais. Essa coexistência da lógica da proteção e da lógica da promoção pode ser indicativa de uma tendência entre as crianças que vivem em condições mais favoráveis.

Convém lembrar que as crianças da Escola Particular Urbana são oriundas de famílias dos estratos médios da população. Essas famílias não apenas se preocupam cada vez mais com saúde e segurança, mas adotam as medidas efetivas, que seu poder aquisitivo permite, para assegurá-las. No caso dessas crianças, as preocupações giram em torno de uma “boa alimentação”, “moradia digna”, “ser atendida em hospital público” etc. Simultaneamente, e também em função disso, essas famílias encaminham seus membros na direção de possibilidades mais individualistas, em termos de sucesso e bem-estar. Mas, essa passagem que as crianças realizam, em termos de prioridade, dos direitos sociais aos direitos individuais, também é indicadora do anseio infantil, tão antigo e tão comum, de se libertar do controle dos adultos e agir de forma mais autônoma. Este é um exercício que começa nas atividades rotineiras (“Ir pra escola sozinho”, “Sair sozinho pra rua”) e pode permitir vôos mais altos (“Viajar sozinho”).

As crianças da Escola Pública Urbana focalizam (itens 1 e 2 da redação), preferencialmente, a educação, a convivência comunitária e o brincar. Priorizam, portanto, os direitos individuais e a lógica da promoção. Voltando-se para o futuro (item 3), apenas substituem o direito de brincar pelo direito de ir e vir. Os

participantes dessa escola enfatizam especialmente a dimensão relacional, não no âmbito da família, como os estudantes mais jovens do estudo de Molinari (2001), mas no âmbito da comunidade.

A convivência comunitária, a educação e o brincar parecem compor uma tríade, baseada na dimensão relacional. A escola surge, então, como espaço privilegiado para brincar e para a convivência comunitária (“ter colegas”, “namorar”, “fazer amizade”). Mas, a convivência comunitária inclui, ainda, “levar os colegas para casa”, “ir pra festas” etc. Morando em bairro periférico, as crianças participam de uma dinâmica social em que os relacionamentos entre vizinhos e entre colegas conduzem a vivências mais genuinamente comunitárias. E isto não exclui o querer “ir pra escola sozinho” e “viajar sozinho”, que, assim como ocorre com as crianças da Escola Particular Urbana, é também revelador do empenho das crianças em se liberar do controle dos adultos e agir de modo autônomo.

As crianças da Escola Pública Rural estão mais ocupadas com a educação, com a saúde e o brincar (itens 1 e 2 da redação). Privilegiam os direitos sociais e a lógica da promoção. Mas, ao olhar para o futuro (item 3), seus projetos se objetivam nos direitos ao trabalho, à propriedade/consumo e à participação política. Indicam o predomínio dos direitos individuais e da lógica da promoção. É possível que o trabalho se apresente para elas como uma necessidade mais tangível e atual.

Na realidade da zona rural, a primeira versão do ingresso no mundo do trabalho consiste em “ajudar o pai” no campo, nas atividades agropastoris (no caso dos meninos), e “ajudar a mãe” em casa, nas atividades domésticas e/ou em alguma atividade produtiva considerada mais tipicamente feminina (no caso das meninas). Além disso, o trabalho constitui o meio através do qual é possível conseguir as coisas mais viáveis (“ter uma bicicleta”), assim como a possibilidade de trabalhar permite

sonhar com aquisições mais difíceis, distantes ou mesmo quiméricas (“ter um carro, ter o mundo”).

Em se tratando do presente, os participantes das três escolas incluem o direito à educação e, neste ponto, se assemelham. Mas, acrescentam algo que os distingue. No caso da Escola Particular Urbana, os participantes focalizam principalmente o direito à saúde. No caso da Escola Pública Urbana, o foco alternativo principal é o direito à convivência comunitária. E para os participantes da Escola Pública Rural, é o direito de brincar. Em relação ao futuro, os participantes das três escolas delineiam projetos também bastante diferenciados, como foi indicado nos parágrafos anteriores.

No cômputo geral, as expressões apresentadas pelas crianças, na redação, evocam 13 diferentes direitos, todos compatíveis com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, os participantes das três escolas compartilham apenas quatro. Eles compartilham a noção de criança como um indivíduo que estuda, brinca, diverte-se e consome. Segundo Salles (2005), o direito de consumir traduz a idéia do espaço que é predominantemente reservado à criança na sociedade atual. Nesta concepção predominam os direitos individuais e a lógica da promoção. Isto é, assemelham-se quanto à noção dominante de infância na atualidade, mas apresentam peculiaridades que os distinguem.

Em um dos seus estudos realizados em Genebra, no qual solicitou a jornalistas de TV, funcionários de TV e estudantes que listassem os direitos humanos que conhecessem, Doise (2003) obteve dos respondentes a preponderância de referências às liberdades públicas (direitos individuais), como liberdade de opinião, de pensamento, de consciência e de religião, assim como direitos fundamentais. Os participantes pareceram menos preocupados com outros direitos, a exemplo de saúde, educação e trabalho. Suas preocupações estão voltadas para aqueles direitos



que ganham ancoragem em suas práticas sociais, em seus modos de vida, em seu trabalho. E seu trabalho demanda, necessariamente, os direitos à liberdade e a garantia dos direitos fundamentais, pois que lidam com os processos de comunicação e com a difusão de informações.

Na presente pesquisa, os dados sugerem alguma similaridade com os resultados de Doise (2003), notadamente aqueles obtidos na expressão mais livre dos participantes, ou seja, na redação, os quais priorizam os direitos individuais. Como pessoas em condição particular de desenvolvimento, as crianças buscam e são orientadas por padrões e modelos adultos e intentam freqüentemente superar a dependência e galgar a autonomia. Demandam, portanto, os direitos à liberdade, os direitos individuais, direitos inscritos na lógica da promoção, no possível exercício de protagonismos que resultem em participação social mais efetiva e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Molinari (2001) também encontrou, em seu estudo, o predomínio dos direitos à liberdade e da convivência familiar. Aqui, ao invés da convivência familiar, o direito à educação e o direito à convivência comunitária.

Os direitos apontados pelas crianças deste estudo dizem respeito à escola que freqüentam, à sua localização urbana ou rural, mas, sobretudo, dizem respeito às suas condições e modos de vida, à sua posição sócio-econômica e às expectativas de mudanças que projetam para o futuro. Seu futuro é constituído de possibilidades: “dirigir um carro” (S3/Escola Particular Urbana), “poder trabalhar e viver a minha vida” (S5/Escola Particular Urbana), “fazer faculdade” (S9 e S10/Escola Pública Urbana), “ter filhos, casar” (S14/Escola Pública Urbana), “ter uma bicicleta, ter uma piscina” (S15/ Escola Pública Rural) etc. Em seu estudo, Molinari (2001) também

identifica relações entre as respostas dos participantes, o tipo de escola que frequentam e seu *status* sócio-econômico.

Os participantes da Escola Particular Urbana lidam com os direitos de modo mais fluente, pois que apresentam uma variedade maior deles, num total de 12 direitos. Ao passo que os participantes de cada escola pública põem em pauta oito direitos. Apenas na Escola Pública Rural e, principalmente, na Escola Particular Urbana aparecem algumas vezes cinco conceitos com características compatíveis com os conceitos científicos: educação, segurança, saúde, alimentação saudável e moradia digna. Isto pode ser um indicador da precariedade da difusão do conteúdo do ECA através das escolas. E, certamente, sugere diferenças em termos de condições sócio-econômicas dos estudantes.

O conceito espontâneo é construído pelo sujeito em sua experiência cotidiana, concreta, na interação com outras pessoas e objetos. Já o conceito científico decorre principalmente de sua experiência na escola, do contato com os conceitos constituídos pela ciência, que comportam, originalmente, elevados níveis de abstração (Vygotsky, 2000b).

A construção de conceitos científicos não apenas depende da participação da criança na escola, mas dos modos de funcionamento dessa escola. Como mercadoria, a educação se apresenta no mundo dos consumidores com distintas qualidades, conforme podemos depreender a partir de Gentili (1995). Porém, de acordo com Gomes (1996), podemos conceber que as crianças, assim como os seus professores, levam para a escola e outros espaços pelos quais transitam sua visão de mundo, seus valores e suas tradições, construídos nas relações que estabelecem, nos diversos grupos de que participam. Sendo assim, na escola não circulam apenas conhecimentos sistemáticos, mas, também, aqueles produzidos no cotidiano.

Entretanto, se os conhecimentos circulantes no cotidiano, através da mídia, por exemplo, estão disponíveis para todos, nem todos têm possibilidades de acessá-los. Esse acesso depende diretamente das condições concretas de vida de cada indivíduo.

Na entrevista, os direitos mais reconhecidos são: o direito à alimentação/saúde, o direito de brincar e o direito à educação. Em segundo plano, ficam o direito à inviolabilidade da integridade física e o direito de trabalhar. Desde logo, chama a atenção o baixo reconhecimento do direito à inviolabilidade da integridade física. O baixo reconhecimento deste direito parece indicar a prevalência do senso comum, até então, para essas crianças, como via de acesso exclusiva a esses significados que são compartilhados e que se manifestam pelos conceitos espontâneos.

Segundo Salles (2005), as formas pelas quais os pais cuidam dos filhos estão entrelaçadas às concepções de infância vigentes na sociedade. Haveremos de convir, entretanto, que essas concepções não são homogêneas, são diversas. Nos casos em estudo, parece haver indicações de concepções que se difundem somente pelo senso comum, sem qualquer participação sistemática da escola. Evidencia-se, pois, a sobrevivência e predomínio de concepções mais antigas, anteriores ao ECA. Essas concepções incrustam-se nas práticas sociais pelo poder “naturalizante” da tradição. Dessa forma, persiste a violência na educação familiar da criança, freqüentemente como “simples palmadas”. E a criança, ela própria, aceita o fato como algo que faz parte da ordem natural das coisas.

No século XVI, no Brasil, o ensino das crianças índias, conduzido pelos jesuítas, era baseado num sistema disciplinar que incluía vigilância constante, delação e castigos corporais. O castigo físico era normal, como afirma Chambouleyron (2004), e sabe-se que esse padrão sobreviveu na escola até o século XX. Entre os séculos XVI e XVIII, as crianças pequenas eram muito mimadas, tratadas como brinquedos.

Isto era condenado pelos moralistas, que consideravam boa educação aquela baseada em castigos físicos e nas tradicionais palmadas. Na verdade, castigos e mimos coexistiam, de acordo com Priore (2004b).

Por último, embora os participantes indiquem, na entrevista, o adiamento do direito de trabalhar para bem mais adiante (“quando crescer”), após ter o caminho preparado pelo precedente direito à educação, as expressões das crianças da Escola Pública Rural sugerem que a possibilidade de trabalhar é para elas uma necessidade mais premente do que é para os participantes das escolas urbanas. Aqui ecoa algo da afirmação de Singer (2003, p.191), de que “só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais”. Mas, a questão remete, também, a Miller (1996), quando aponta que os significados mudam enquanto são difundidos em unidades sociais ou grupos distinguidos pelo *status* sócio-econômico.

Além disso, segundo Rizzini (2004), as crianças pobres sempre trabalharam no Brasil, da Colônia à República, seja como escravos, como operários ou bóias-frias, em fazendas, indústrias, residências ou nas ruas, para manter a si e aos familiares. A falta de um projeto nacional de educação pública atendia aos interesses ideológicos da classe dominante, que difundia a idéia de que o trabalho seria dignificante para os pobres. Se no passado os filhos dos pobres eram alijados sumariamente da escolarização, hoje são privados de uma escolarização de qualidade, restando-lhes a alternativa de se tornarem “cidadãos úteis e produtivos”, neutralizando supostamente o “estigma da pobreza”: “pobre, mas trabalhador”, como assinalam Dourado, Dabat e Araújo (2004, p.412). Neste sentido, não se pode desprezar, também, os apelos do mercado ao consumismo infantil. Esses apelos sinalizam, a todo instante, para a criança pobre, que seus pais não dispõem de recursos financeiros que lhe

possibilitem realizar determinados desejos de consumo e que, portanto, trabalhar pode ser uma solução, uma meta que precisa ser antecipada.

## 9. CONCLUSÕES

Quando solicitadas a expressar mais livremente suas concepções (na redação), as crianças privilegiam os direitos individuais e a lógica da promoção. Eleggem prioritariamente o direito à propriedade/consumo, que traduz a idéia do espaço que é habitualmente reservado à criança na sociedade atual, o direito de brincar, referido à atividade historicamente reconhecida como caracterizadora da infância, o direito à educação e o direito à diversão. Na entrevista, os participantes reafirmam o direito de brincar, um direito individual, mas o situam, em primeiro plano, juntamente com o direito à educação e o direito à alimentação/saúde, que são direitos sociais.

Por conseguinte, as concepções compartilhadas (significados) pelas crianças, na redação e na entrevista, são: criança tem o direito de brincar, de consumir e de estudar; a mãe pode bater na criança, desde que ela faça alguma coisa errada; e criança não deve trabalhar (trabalhar só quando crescer). A partir destas concepções, a promoção da criança deveria ocorrer, então, através das atividades de brincar (direito individual), estudar (direito social) e consumir (direito individual). E, embora sejam poucos, não é desprezível a ocorrência de compartilhamentos em torno do direito de trabalhar.

Os conceitos espontâneos predominam na expressão dos participantes. Isto está de acordo com a indicação de Luria (1990) de que o pensamento abstrato começa a ser construído com a experiência da escolarização e consolida-se na adolescência. Há sinais do início dessa consolidação, principalmente entre os participantes da Escola Particular Urbana. Porém, o predomínio dos conceitos espontâneos indica que as crianças, na maioria das vezes, não têm consciência dos seus direitos. De acordo com

Vygotsky (2000b), o uso dos conceitos espontâneos não é deliberado e não comporta relações de generalidade desenvolvidas, isto é, não se pauta em princípios gerais. Por isso, torna-se difícil para a criança perceber contradições. É dessa forma que podemos compreender, por exemplo, as seguintes afirmações: “Não tem direito de apanhar. Só se fizer algo errado, a mãe pode bater” (S1 e S6/Escola Particular Urbana), “Direito de não apanhar. Pode apanhar quando faz alguma coisa triste” (S3/Escola Particular Urbana).

O baixo reconhecimento do direito à inviolabilidade da integridade física parece indicar a prevalência do senso comum, até então, para essas crianças, como via de acesso a esses significados que são compartilhados e que se manifestam pelos conceitos espontâneos. Mas não apenas isso. Parece indicar, também, a precária difusão do ECA e o não envolvimento da escola neste processo. Sugere que as práticas educativas, no âmbito da família, utilizando o expediente da violência física, continuam na atualidade, e que os pais não estão sendo alcançados e sensibilizados pelo Estatuto.

Portanto, transcorridos dezesseis anos da edição do Estatuto da Criança e do Adolescente, seu conteúdo ainda não é contemplado sistematicamente pelo trabalho das escolas em que estudam as crianças participantes deste estudo. Desse modo, sua difusão é falha justamente entre os indivíduos mais implicados nele: as próprias crianças. Essa falha decorre apenas da ausência (ou ineficiência) de políticas públicas ou, também, a escola resiste à inclusão temática dos direitos da criança em seu cotidiano? Esta é uma questão importante que demanda estudo específico.

De qualquer forma, essas crianças estão sendo excluídas de uma verdadeira formação cidadã. Essa lacuna, por si só, já compromete a qualidade do ensino. Ainda que levantemos a consideração de que quatro crianças da Escola Particular Urbana e

duas da Escola Pública Rural expressaram o intuito de votar, de ter direito à participação política. Ocorre que suas pretensões estão mais estreitamente vinculadas a motivações geradas na dinâmica de um ano eleitoral, pois os dados foram coletados um pouco antes das eleições de 2006.

Como afirmam Rogers e Rogers (1998), os discursos através dos quais compreendemos as crianças determinam a qualidade e a natureza da infância que elas experienciam. Mas, parece que esses discursos, no caso das crianças participantes deste estudo, são ainda muito descolados daqueles fixados no ECA. Pelo menos, no contexto em que se situam as escolas dessas crianças, os dados indicam que a perspectiva apontada pela Convenção das Nações Unidas – isto é, a perspectiva de viabilizar concretamente a crescente participação social das crianças – ainda está por ser recriada.

O que se pode depreender dos dados encontrados entre os participantes destas escolas do município de Senhor do Bonfim nos coloca diante de um quadro que, presumivelmente, não é diferente daquele passível de ser encontrado na maioria das escolas deste país. Historicamente, a educação em Senhor do Bonfim tem sido marcada e orientada pelo ideário missionário, jesuítico, nas escolas públicas e particulares, e mais explicitamente nestas últimas. As escolas reproduzem padrões que ressaltam o disciplinamento, o controle e, conseqüentemente, os deveres, em detrimento dos direitos. E a força do instituído, cristalizada no ordenamento do cotidiano, gera expectativas poderosas, capazes de sobrepujar o mero conhecimento técnico dos professores e de resistir aos movimentos transformadores.

Tal como fazem Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005), observamos que o ECA põe em relevo os direitos da criança como prioridade absoluta, mas sua efetivação está ainda a demandar as condições necessárias, isto é, as políticas públicas e as



ações sociais pertinentes. É possível, entretanto, que o predomínio da lógica da promoção nos significados das crianças esteja a anunciar mudanças.

Mesmo sendo insuficientes para permitir conclusões mais substantivas, os dados obtidos neste estudo apresentam sugestões capazes de suscitar reflexões significativas. Talvez sua maior limitação seja a pequena quantidade de participantes, diante do propósito de captar diferenças entre as expressões das crianças, tomando como referência o tipo de escola que freqüentam.

Em síntese, os dados permitem perceber que há semelhanças e diferenças entre os significados apresentados pelas crianças da Escola Particular Urbana, da Escola Pública Urbana e da Escola Pública Rural. As semelhanças dizem respeito aos significados mais amplamente difundidos, em nossa cultura, sobre a concepção de infância. As diferenças parecem mais creditáveis às condições sócio-econômicas das crianças do que às escolas propriamente. Primeiro, porque essas escolas não incluíram ainda o ECA em seu cotidiano. Segundo, porque o próprio acesso das crianças a essas escolas se dá em função de seu poder aquisitivo.

As crianças da Escola Particular Urbana enfatizam, simultaneamente, direitos sociais (lógica da proteção) e direitos mais individualistas, que sugerem a lógica da promoção. As crianças da Escola Pública Urbana enfatizam, especialmente, a convivência comunitária, a dimensão relacional e, portanto, a lógica da promoção. E as crianças da Escola Pública Rural priorizam os direitos sociais, distinguindo-se pela ênfase no direito de trabalhar.

Entretanto, o compartilhamento de significados sobre os direitos, para essas crianças, ocorre na dimensão do senso comum, em que predominam os conceitos espontâneos. Portanto, na maioria das vezes, elas não têm consciência de seus direitos. Apesar disso, de modo geral, as crianças deixam a lógica da proteção em

segundo plano. Ao invés de ser protegidas e, conseqüentemente, controladas, elas elegem a possibilidade da promoção, de assumir protagonismos que as promovam enquanto individualidades.

Por último, a sugestão que emerge deste estudo gira em torno da necessidade de promover ampla e urgentemente a difusão do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente através das escolas. Certamente que isto demandará a superação de resistências, por ventura, aí existentes. Mas, o envolvimento da escola nesse processo se afigura como algo fundamental, tanto no sentido de proporcionar às novas gerações um novo olhar sobre a infância, como no sentido de provê-las de modos mais sistemáticos e conscientes (conceitos científicos) de conceber os próprios direitos.

O ECA, se bem compreendido em sua utopia humanística, sendo inserido plenamente no cotidiano da escola, pode tornar-se uma alternativa eficaz para promover a elevação da qualidade do ensino e a formação de cidadãos participativos e conscientes; cidadãos que se apropriem das oportunidades para desenvolver suas aptidões e habilidades mais complexas, sentindo-se partes de uma totalidade que os inclua efetivamente; totalidade que se integre aos sentidos que possam atribuir construtivamente às suas vidas. Torna-se imprescindível, ainda, salientar que o tema e as questões que implica, por sua importância e atualidade, estão a exigir que os psicólogos e os profissionais de outras áreas sobre eles se debruçem, investindo em novos estudos.

## REFERÊNCIAS

- Alvarenga, K., Julião, M.; & Silva, A. M. (1998). Crianças e adolescentes vítimas de exploração sexual. In A. Diniz; & A. P. Lobo, *A criança e o adolescente em situação de risco em debate* (pp. 77-92). Rio de Janeiro: Litteris-KroArt.
- Alves, J. A. L. (1997). *A arquitetura internacional dos direitos humanos*. Coleção Juristas da Atualidade/Coordenação Hélio Bicudo. São Paulo: FTD.
- Alves, J. M. (1993). *Uma abordagem psicológica ao desenvolvimento inicial da fala sobre volição, afeto e cognição*. São Paulo; s.n. Recuperado em 01 mai. 2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>
- Antoniuzzi, A. S., Hutz, C. S., Lisboa, C. S. de M., Xavier, C. A., Eickhoff, F.; & Bredemeier, J. (2001, julho/dezembro). O desenvolvimento do conceito de amigo e inimigo em crianças e pré-adolescentes. *Psico USF*; 6(2): 1-9. Recuperado em 05 mai. 2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2a. ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Assis, S. G.; & Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro; FIOCRUZ. Recuperado em 05 mai. 2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>
- Bazílio, L. C. (2003). Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In L. C. Bazílio; & S. Kramer. *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 19-28). São Paulo: Cortez.
- Berlin, I. (1981). *Quatro ensaios sobre a liberdade*. Brasília, DF: UNB.
- Berry, J. W. (1999). On the unity of the field of culture and Psychology. In J. Adamopoulos; & Y. Kashima. *Social Psychology and cultural context* (pp.7-15). London: Sage Publications.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

- Cardoso, N. A. (1998). *Educação e cidadania: as representações sociais de cidadania de jovens e participação em contexto comunitário de educação*. Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Chambouleyron, R. (2004). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.55-83). São Paulo: Contexto.
- Chaves, A. M. (2002). A vida e o viver em um internato: o ponto de vista de um grupo de meninos residentes. In E. da R. Lordelo; A. M. A. Carvalho; & S. H. Koller (Orgs.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp.45-75). São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador, Ba: EDUFBA.
- Chaves, A. M., Borrione, R. T. M.; & Mesquita, G. R. (2004). Significado de infância: a proteção à infância oferecida pela Santa Casa de Misericórdia na Bahia do século XIX. *Interação em Psicologia* 8(1): 103-111.
- Connell, R. W. (1995). Pobreza e educação. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp.11-42). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruz, L., Hillesheim, B; & Guareschi, N. M. F. (2005, set.-dez.). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia Social*, 17(3): 42-49.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In J. Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp.136-161). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Doise, W. (2003, set-dez). Human rights: common meaning and differences in positioning. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (3): 201-210.
- Domingues, J. M. (2002). *Interpretando a modernidade: imaginário e instituições*. Rio de Janeiro: FGV.
- Dourado, A., Dabat, C.; & Araújo, T. C. de (2004). Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.407-436). São Paulo: Contexto.
- Fiamenghi Junior, G. A., Bressa, C. G.; & Porto, J. C. (2003, março/abril). O desenvolvimento da agressão entre crianças de pré-escola: subsídios para uma análise das relações sociais. *Temas desenvolv.*12(67): 26-32. Recuperado em 05 mai.2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde):<http://bases.bireme.br>
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R.; & Nisbett, R. E. (1998). The cultural matrix of social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske; & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (pp. 915-981). New York: McGraw-Hill.

- França Junior, I. (2003, fevereiro). Abuso sexual na infância: compreensão a partir da epidemiologia e dos direitos humanos. *Interface comum saúde educ*; 7 (12): 23-38. Recuperado em 05 mai. 2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3a ed.). São Paulo: Moraes.
- Funari, P. P. (2003). A cidadania entre os romanos. In J. Pinsky; & C. B. Pinsky (Orgs.). *História da cidadania* (pp.49-77). São Paulo: Contexto.
- Gentili, P. (1995). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp.228-252). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Góes, J. R. de; & Florentino, M. (2004). Crianças escravas, crianças dos escravos. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.177-191). São Paulo: Contexto.
- Gomes, N. L. (1996). Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In J. Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp.85-91). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Gonçalves, M. da G. N.; & Bock, A. M. B. (2003). Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In A. M. B. Bock (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp.41-99). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Heller, A.; & Fehér, F. (1998). *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Hurtado, I. (2002). *Percepciones y actitudes de los padres e madres de familia sobre el trabajo infantil y la educacion*. Managua; UNICEF. Recuperado em 05 mai. 2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>
- Iñiguez, L. (2004). Os fundamentos da análise do discurso. In L. Iñiguez (Org.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais* (pp.50-104). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Keller, H. (1998, janeiro/fevereiro). Diferentes caminhos de socialização até a adolescência. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*; 8 (1/2): 1-14. Recuperado em 05 mai. 2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>
- Kramer, S. (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In L. C. Bazílio; & S. Kramer. *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 83-106). São Paulo: Cortez.

- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1994). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria; & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5a.ed., pp.59-83). São Paulo: Ícone.
- Lonner, W. J.; & Adamopoulos, J. (1996). Culture as antecedent to behavior. In J. B. Berry, Y. H. Poortinga; & J. Pandey (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology* (pp.43-83). London: Allyn and Bacon.
- Lordelo, E. R. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho; & S. Helena (Orgs.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp.5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, Ba: EDUFBA.
- Luca, T. R. (2003). Direitos sociais no Brasil. In J. Pinsky; & C. B. Pinsky (Orgs.). *História da cidadania* (pp.469-493). São Paulo: Contexto.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (2a.ed.). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (1994). Diferenças culturais de pensamento. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria; & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5a.ed. pp.39-58). São Paulo: Ícone.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Matos, F. L. A. De, Van der Put, M. C.; & Ferreira, L. M. T. (1998). Crianças e adolescentes e a dependência química. In A. Diniz; & A. P. Lobo. *A criança e o adolescente em situação de risco em debate* (pp. 119-135). Rio de Janeiro: Litteris-KroArt.
- Melchiori, L. E.; & Alves, Z. M. B. (2000, janeiro/julho). Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. *Paidéia*; 10 (18): 51-59. Recuperado em 05 mai. 2005, da Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>
- Menin, M. S. de S. (2000). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicol. Reflex. Crit.*, 13 (1). Recuperado em 15 ago. 2005, da Scielo (Scientific Elotronic Library On Line): [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Miller, J. G. (1996). Theoretical issues in cultural psychology. In J. B. Berry, Y. H. Poortinga; & J. Pandey (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology*. London: Allyn and Bacon.

- Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (2001). *Direitos humanos no cotidiano* (2a. ed). Brasília, DF: Autor.
- Miranda Júnior, H. C. de (1999). *A pessoa em desenvolvimento: o sujeito de direito e o discurso psicológico nas leis brasileiras sobre a infância e juventude* (1927, 1979 e 1990). Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Molinari, L. (2001, dezembro). Social representations of children's rights: the point of view of adolescents. *Swiss Journal of Psychology*, 60 (4): 231-243. Recuperada em 17 mai. 2005, do Portal de Periódicos (CAPES): <http://www.periodicos.capes.gov.br/>
- Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Monteiro Filho, L. (2003). Violência doméstica contra crianças e adolescentes. In F. Bayama; & I. Kaszna. *Saúde e previdência social: desafios para o terceiro milênio* (pp. 237-240). São Paulo: Pearson Educacion.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (6a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Moura, E. B. B. (2004). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.259-288). São Paulo: Contexto.
- Odalia, N. (2003). A liberdade como meta coletiva. In J. Pinsky; & C. B. Pinsky (Orgs.). *História da cidadania* (pp.159-169). São Paulo: Contexto.
- Oliveira, M. K. (1992a). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In Y. de La Taille, M. K. de Oliveira; & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 23-34). São Paulo: Summus.
- Oliveira, M. K. (1992b). O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. de La Taille, M. K. de Oliveira; & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 75-84). São Paulo: Summus.
- Ozella, S. (2003). Pesquisar ou construir conhecimento – O ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp.113-131). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Passetti, E. (2004). Crianças carentes e políticas públicas. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.347-375). São Paulo: Contexto.
- Pinheiro, A. A. A. (2004, setembro/dezembro). A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. *Psicologia em Estudo*, 09 (3): 343-355. Recuperada em 17 mai. 2005, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

- Pinheiro, A. M. V. (1995, maio/agosto). Dificuldades específicas de leitura: a identificação de déficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação. *Psicol. teor. Pesqui.*; 11(2): 107-15. Recuperado em 17 mai. 2005, da Scielo (Scientific Eletronic Library On Line): [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Pinheiro, P. S. (1996). Prefácio. In G. Dimenstein. *Democracia em pedaços: direitos humanos no Brasil* (pp.17-18). São Paulo: Schwarcz.
- Priore, M. Del (2004a). Apresentação. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.07-17). São Paulo: Contexto.
- Priore, M. Del (2004b). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.84-106). São Paulo: Contexto.
- Queiroz, O. N. C. (2004). *Prisão civil e os direitos humanos*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Ramos, F. P. (2004). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.19-54).
- Rego, T. C. (1999). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (7a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Reis, E. P. (1995). Desigualdade e solidariedade: uma releitura do familismo amoral de Banfield. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*; 29(10): 35-48.
- Rizzini, I. (2004). Pequenos trabalhadores do Brasil. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.376-406). São Paulo: Contexto.
- Romanelli, O. de O. (2003). *História da educação no Brasil (1930-1973)* (28a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rogers, R. S.; & Rogers, W. S. (1998). Word children. In K. Lesnik-Oberstein (Ed.). *Children in culture: approaches to childhood* (pp.178-203). London: Macmillan Press; New York: St.Martin's Press.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia* (Campinas); 22(1): 33-41.
- Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. A. C. (2004). Criança e criminalidade no início do século. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.210-230). São Paulo: Contexto.
- Scarano, J. (2004). Criança esquecida das Minas Gerais. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.107-136). São Paulo: Contexto.



- Singer, P. (2003). A cidadania para todos. In J. Pinsky; & C. B. Pinsky (Orgs.). *História da cidadania* (pp.191-263). São Paulo: Contexto.
- Spink, M. J. (2003). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In P. A. Guareschi; & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em representações sociais* (8a ed., pp.117-145). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Stavenhagen, R. (1979). Estratificação social e estrutura de classes. In O. G. C. A. Velho; M. G. S. Palmeira; & A. R. Bertelli (Orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social* (8a ed., pp.133-170). Rio de Janeiro: Zahar.
- Teixeira, C. L. (2001). *O outro lado do espelho: a exploração sexual sob o olhar de adolescentes prostituídas*. Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Thompson, J. B. (2001). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Toomela, A. (2003). Development of symbol meaning and the emergence of the semiotically mediated mind. In A. Toomela (Ed.). *Cultural guidance in the development of the human mind* (pp.163-209). Westport, Estonia: Ablex Publishing.
- Trindade, A. A. C. (2000). *A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997): as primeiras cinco décadas* (2a ed). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. Série Prometeu/ Edições Humanidades.
- Venancio, R. P. (2004). Os aprendizes da guerra. In M. Del Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (4a ed., pp.192-209). São Paulo: Contexto.
- Veer, R. van der; & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese* (3a ed.). São Paulo: Loyola.
- Vygotsky, L. S. (2000a). *A formação social da mente* (6a.ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000b). *Pensamento e linguagem* (2a.ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., Brandenburg, O. J.; & Zocche, C. R. E. (2002, julho/dezembro). Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. *Psico USF*; 7(2): 163-173. Recuperado em 01 mai. 2005. da Bireme Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde): <http://bases.bireme.br>

**ANEXO I**  
**IMAGENS/CENAS**  
**(DESENHOS)**

**IMAGEM / CENA 1****DIREITO À VIDA E À SAÚDE**

**IMAGEM / CENA 2**  
**DIREITO DE BRINCAR**



**IMAGEM / CENA 3****DIREITO À INVIOABILIDADE DA INTEGRIDADE FÍSICA**

**IMAGEM / CENA 4**

**DIREITO DE TRABALHAR**



**IMAGEM / CENA 5**  
**DIREITO À EDUCAÇÃO**



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)