



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



NÁGILA DE MOURA BRANDÃO SEGANFREDO

INFÂNCIA E CIDADANIA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Rondonópolis
2012

NÁGILA DE MOURA BRANDÃO SEGANFREDO

INFÂNCIA E CIDADANIA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado

Rondonópolis
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S454i

Seganfredo, Nágila de Moura Brandão.

Infância e cidadania : o que dizem as crianças? /

Nágila de Moura Brandão Seganfredo. – Rondonópolis, MT :
UFMT, 2012.

110 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus
Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Raquel Gonçalves Salgado.

1. Infância. 2. Sociologia da infância. 3. Cidadania e infância.
4. Educação e infância. 5. Linguagem e infância. I. Salgado,
Raquel Gonçalves., orient. II. Título.

CDU 316-053.2

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel
Bibliotecária – CRB1 1618

NÁGILA DE MOURA BRANDÃO SEGANFREDO

INFÂNCIA E CIDADANIA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, tendo sido aprovada nesta data, com conceito “A” pela banca abaixo identificada.

Rondonópolis-MT, 26 Julho de 2012.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Solange Jobim e Souza
Examinadora Externa (PUC Rio)

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

Examinador Interno (Unesp)

Prof.^a Dr.^a Cancionila Janzkovski Cardoso
Suplente (UFMT)

Ao Senhor Meu Deus,

que me salvou diversas vezes e me permitiu viver até hoje,
realizando mais um sonho meu.

Amo-te!

À Maria Catharina

razão de toda ação, fala e pensamento bom que emana de mim,
minha inspiração para acordar e viver.

Amo-te!

Ao Leonardo

incentivador e companheiro de luta diária

Amo-te!

À Professora Nanci

que sempre acreditou em mim, me apoiou, e me disse tudo e apenas
o que eu precisava ouvir, às vezes sem palavra alguma.

Amo-te!

AGRADECIMENTOS

Professora Raquel, minha orientadora,
Professora Solange, que aceitou prontamente o convite para participar da banca,
Alê, Verô, Pastor Emerson, Anabel, Tânia, Professora Kátia e Professor Leonardo.

Perdoem-me pelos transtornos e...

Queridos, Deus os Abençoe!

Somos quem podemos ser

Humberto Gessinger

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos, às vezes, erram a direção
E tudo ficou tão claro, um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro, um disparo pára o coração
A vida imita o vídeo, garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento um momento de embriaguez
Nós somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter
Um dia me disseram quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram as chaves que abrem esta prisão
E tudo ficou tão claro, e o que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro, como um dia, um dia comum
Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos, às vezes, erram a direção
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como temática principal o entrecruzamento dos fenômenos “infância” e “cidadania”, no sentido de analisar suas aproximações e afastamentos por meio da história do Brasil, de documentos, legislações e estudos sobre o tema. Para tanto, busca-se compreender o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências de cidadania e os significados que atribuem a este conceito. Como referências teóricas, tem-se estudos da sociologia da infância sobre o protagonismo infantil no cenário social e também o conceito de reprodução interpretativa, cunhado por William Corsaro. A pesquisa de campo, com oito meses de duração, realizou-se na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil, em um bairro de classe média baixa, e contou com a participação de seis crianças, entre 5 e 11 anos, sendo quatro meninas e dois meninos. Para a condução desta pesquisa, optou-se por realizar entrevistas coletivas, no próprio bairro onde vivem as crianças, gravadas com câmera digital para a análise de comportamentos, gestos, olhares, compreendidos também como elementos importantes na produção discursiva. Os temas que nortearam os encontros com as crianças foram: família, cidade, consumo, mídia, justiça, segurança, direitos e deveres. Os discursos produzidos nas interações estabelecidas entre a pesquisadora e as crianças são analisados a partir dos conceitos de dialogismo e alteridade, cunhados por Mikhail Bakhtin. Os resultados apontam para distinções quanto ao gênero, no que tange aos modos de valorar a participação na vida pública, em destaque quando os meninos depreciam algum mérito ou direito das mulheres, sobretudo quando estas ocupam posições sociais de status e poder, bem como de circulação na cidade. O resultado da pesquisa demonstrou que as crianças conhecem seus direitos e deveres e sabem a importância da educação/civilização, o que pode ser observado nos momentos em que as crianças, no tocante ao gênero, se uniram para defender seus direitos; quando significam a cidade como espaço impregnado de violência e, por isso, não deve ser frequentada por crianças; e ao entenderem que a violência, assistida no próprio bairro e através da televisão, impõe um cenário de desesperança e pessimismo em relação ao futuro.

Palavras-chave: Infância. Cidadania. Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This dissertation has as its main theme the intersection of phenomena "childhood" and "citizenship" in order to analyze their approaches and departures through Brazil's history, documents, legislation and studies on the subject. To this end, we seek to understand what children have to say about their experiences of citizenship and the meanings they attribute to this concept. As theoretical references, has studies the sociology of childhood about the child role in the social scene and also the concept of interpretive reproduction, coined by William Corsaro. The Field research, with eight months in duration, held in the city of Rondonopolis, Mato Grosso, Brazil, in a lower middle-class neighborhood, and with the participation of six children, between 5 and 11 years, with four girls and two boys. To conduct this research, we chose to hold press conferences in the very neighborhood where children live, recorded with digital camera for analysis of behaviors, gestures, looks, also understood as important elements in the discursive production. The themes that guided encounters with children were: family, city, consumer, media, justice, security, rights and duties. The discourses produced in the interactions established between the researcher and the kids are analyzed based on the concepts of dialogism and alterity, coined by Mikhail Bakhtin. The results point to distinctions as to gender, in relation to the ways of valuing participation in public life, highlighted when the boys disparage any merit or right of women, especially when they occupy positions of social status and power, as well as movement in the city. The survey results showed that children know their rights and duties and know the importance of education / civilization, which can be seen at times when children with regard to gender, united to defend their rights, when mean city as a space steeped in violence and therefore should not be frequented by children, and to understand that violence, assisted in the neighborhood and through the television, imposes a scenario of hopelessness and pessimism in relation to the future.

Keywords: Childhood. Citizenship. Sociology of Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Quadro Bacanal de Tiziano Vecellio	23
Figura 02 - Interrelações para a existência da cidadania	50
Figura 03 - Esquema de Fato Social segundo Émile Durkheim	53
Figura 04: Distinção do termo infância em Sociologia	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CSDC	Comissão Sobre os Direitos das Crianças
DSDC	Declaração Sobre os direitos das Crianças

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INFÂNCIA E CIDADANIA: ENCONTROS E DESENCONTROS NO TRANSCORRER DE UMA HISTÓRIA	17
1.1 Grécia Antiga: a criança como o futuro cidadão	18
1.2 A criança cidadã no Império Romano: até que ponto?.....	20
1.3 A Idade Média na privacidade do campo: sem cidade, sem cidadania	23
1.4 Modernidade: a infância no espaço privado e o adulto na cidade	25
1.5 Alguns recortes da Infância e da Cidadania no Brasil.....	30
1.5.1 Infância colonizadora, infância colonizada e cidadania aos heróis	30
1.5.2 O Império das crianças brasileiras e a civilização de clientela.....	34
1.5.3 A República dos Menores e Código de 1927: Ordem e Progresso	37
1.5.5 Período Pós-88: a nova descoberta da infância ou o retorno a Platão?	45
2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: APORTES PARA COMPREENDER A ATUAL POSIÇÃO DA CRIANÇA NA SOCIEDADE E NA CIDADANIA.....	53
2.1 A infância e a criança	56
2.2 O conceito de reprodução interpretativa.....	60
3 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE CIDADANIA?.....	62
3.1 A pesquisa de campo.....	63
3.3 O Farias	69
3.4 As crianças.....	70
3.5 Nossas conversas	73
3.5.1 Pelo direito à liberdade.....	74
3.5.2 Pelo direito de pertencer a uma classe social	78
3.5.3 Pelo direito de pertencer a um gênero: <i>Ninguém podia ser policial... só os homens!</i>	80
3.5.4 <i>Oh... isso é falta de educação, gente!</i>	83
3.5.5 Mídia e infância: educação, violência, sexo e consumo.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
APÊNDICE I - ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO COM AS CRIANÇAS.....	106
APÊNDICE II – IMAGEM DO FARIAS	108
APÊNDICE III- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109

INTRODUÇÃO

“Em geral levo para a sociedade” diz Eckermann no dia 2 de maio de 1824, “minhas simpatias e antipatias e uma certa necessidade de amar e ser amado. Procuro uma personalidade que se conforme a minha natureza. A essa pessoa eu gostaria de me entregar inteiramente e nada ter a ver com as demais”.

“Essa sua tendência natural”, responde Goethe, “na verdade não é do tipo sociável. Ainda assim, o que seria de toda nossa educação se não estivéssemos dispostos a superar nossas tendências naturais? É uma grande tolice exigir que as outras pessoas se harmonizem conosco. Eu nunca fiz isso. Consegui por esta razão desenvolver a capacidade de conversar com todas as pessoas; só assim obtemos conhecimento de caráter humano, bem como a necessária habilidade na vida. Isto porque perante naturezas opostas temos que nos controlar, se queremos nos dar bem com elas. Você deveria agir da mesma maneira. Não há como evitar isso, você tem que viver em sociedade, não importa o que diga” (ELIAS, 2011, p. 43 e 44).

Se considerarmos o diálogo acima entre os dois escritores alemães, obteremos uma resposta possível à pergunta: para que serve a educação? Se nos aprofundarmos neste questionamento e no diálogo, veremos também que a educação nos civiliza para convivermos melhor com o outro, dialogarmos, aprender com ele, como Goethe aconselha seu amigo Eckermann a fazer. A partir deste questionamento e deste fragmento de texto, podemos refletir acerca da importância de sermos civilizados por meio da educação.

Assim, a questão da cidadania fulgurou para mim já no início do Mestrado em Educação como algo a ser ensinado às pessoas desde a tenra infância. Algo velho e também urgente. Algo intrinsecamente ligado à Educação. O objeto de pesquisa precisava, porém, ser mais específico. Vieram, então, as experiências profissionais e de vida: a junção de experiência de uma orientadora psicóloga, que pesquisa a infância há mais de dez anos, e uma orientanda, policial militar, que lida há sete anos, diariamente, com as mazelas da sociedade. Optamos em pesquisar a tal cidadania das crianças, porém, ouvindo alguns dos pequenos rondonopolitanos a respeito. Uma surpresa para mim surgiu, então, durante a pesquisa bibliográfica acerca dos fenômenos Educação e Cidadania: a grande quantidade de textos sobre crianças pobres, abandonadas, órfãs. Pude perceber mais tarde que os estudos sobre crianças estavam focados em grande parte nesta categoria de infância, pois os discursos políticos/governamentais e legislações brasileiras, principalmente no século XX, tinham como

mote o seguinte: esta criança deve, mais do que as outras, ser educada/civilizada, já que, provavelmente, será o delinquente do futuro, e, portanto, não será um cidadão de bem, uma peça útil na engrenagem desta grande Nação¹. Assim sendo, interessei-me ainda mais em saber sobre os modos como hoje esta infância em situação de exclusão vive e significa o que é ser cidadão.

A temática da cidadania não é nova nas discussões acadêmicas e populares, mas permanece como foco de lutas em um período histórico de busca e consolidação dos direitos individuais e coletivos das mulheres, do grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), dos portadores de necessidades especiais, das crianças, dos negros, dos indígenas, no chamado Estado Democrático de Direito, “nas escolas, nas ruas, campos, construções”², mesmo depois de passados 26 anos desde o final do regime militar.

O trabalho dissertativo surgiu da junção de experiências das pesquisadoras e de outros questionamentos, tais como: as crianças são cidadãs neste Estado Democrático, ou possuem apenas um título?³ Ao tentar responder a esta pergunta, passamos pelos vários estágios e caminhos postos neste trabalho, verificando que *infância* e *cidadania* são dois conceitos sociais definidos juridicamente e socialmente, mas que passaram por uma longa, sinuosa e controversa transformação para obterem seus atuais significados. Percebeu-se, logo de início, que o mais importante seria compreender junto às crianças sua opinião a respeito da seguinte questão: - “Vocês são cidadãs?”. Por essa razão, busca-se, nesta pesquisa, compreender os sentidos que as crianças atribuem à cidadania por meio de suas experiências e, mais especificamente, analisar os diversos aspectos que atravessam tais experiências, como: educação, segurança, consumo, família e justiça. Além disso, pretende-se verificar se há diferenças – e que diferenças são estas – nas experiências de cidadania vividas pelas crianças a partir de questões como gênero, e classe social.

No tocante à busca de conceitos, configurações históricas e definições jurídicas, o primeiro capítulo traz um retrospecto breve de como ambos – cidadania e infância – foram transformados e adicionados à legislação (principal forma de reivindicação de direitos no

¹ Os discursos que embasaram a escrita das legislações sobre a infância no Brasil tinham esta tônica ufanista.

² Referência à música de Geraldo Vandré “Pra não dizer que não falei das flores”, que é símbolo da luta pela redemocratização do Brasil e reinício das eleições diretas nos anos 80. Ver clipe completo no link www.youtube.com/watch?v=5rtU0pg-kkw.

³ Vide vídeo no link: www.youtube.com/watch?v=uNRbXeEjgFc. Este vídeo foi produzido pelo Unicef, órgão da ONU para tratar da infância e juventude, em parceria com a Rede Globo de Comunicações, para incentivar as famílias a registrarem suas crianças e assim terem direitos como: ser matriculada em escola pública, ser vacinada, ser atendida em unidades de saúde pública, entre outros serviços essenciais.

Brasil, atualmente). Nesse capítulo, fazemos um levantamento histórico, sociológico e legislativo do que foi, em certos contextos, a infância e a cidadania, e o que ambas representam hoje, além de realizar os entrecruzamentos, quando se fazem presentes. É levado em consideração nesse levantamento que “os documentos produzidos pelo adulto constituem a principal (ou quase exclusiva) fonte para a escrita da história da infância” (GOUVEA, 2008, p. 106), porém, estudá-la, ainda que ela não reflita de forma idêntica a realidade, demonstra as intenções do Estado para com o objeto da legislação, como afirma a autora:

Um corpus fundamental de enorme importância para a escrita da história da infância é a legislação, a qual é fundamental para a compreensão da conformação histórica de políticas de atuação **na** criança. A especificidade de tal fonte cabe ser considerada, tendo em vista seu caráter normativo, em que os procedimentos ali indicados não regulam necessariamente as práticas, embora constituam balizadores de ações e procedimentos institucionais. **Essa fonte teve significativo efeito na regulação** das práticas de cuidado e **dos espaços de inserção da criança**, como é o caso, por exemplo, da constituição da legislação referente à obrigatoriedade escolar e à regulação e repressão do trabalho infantil. Na análise de tal documentação emergem as tensões entre as diferentes instâncias socializatórias, **bem como o papel histórico regulador do Estado**. (GOUVEA, 2008, p. 110. Grifos meus)

É considerado no estudo também o fato de a legislação que trata da infância ser pensada, escrita, votada e aprovada por adultos, sem qualquer consulta junto às interessadas, bem como o fato de as produções infantis (brincadeiras, desenhos, tarefas escolares e domésticas) não terem tido, ao longo da história, valor social considerável (este aspecto experimentou consideráveis mudanças, principalmente, no mundo acadêmico, nos últimos quarenta anos). É importante salientar que, nesta parte, o texto ainda pode ser percebido com certos julgamentos de valores, não como forma de deixar no banco dos réus os sujeitos do passado aqui trazidos, mas como forma de não deixar o trabalho cair no relativismo, haja vista que este não é mera formalidade, mas a busca ativa de respostas e posicionamentos para subsidiarmos outros trabalhos na área de educação, como uma forma possível de visualizarmos as transformações nas atitudes dos adultos em relação às crianças e a necessária mudança de paradigmas no que diz respeito ao trato e concepção da criança como sujeito de direitos e capaz de influenciar e criar, não apenas de ser influenciada e receptora de informações.

O paralelo histórico abrange desde Phillipe Ariès (2006), com uma abordagem histórica sobre o processo de constituição do sentimento de infância, até Neil Postman (1999), que profetiza seu desaparecimento no cenário contemporâneo. No decorrer dessa primeira

caminhada, é possível compreender que, desde a Grécia Clássica, o adulto tem a tarefa de educar e civilizar a criança para que na vida adulta ela colabore positivamente àquela comunidade em que está inserida.

No segundo capítulo, busca-se a Sociologia da Infância como aporte teórico para tratarmos desta nova criança que já participa das pesquisas, que possui e recorre a uma gama de direitos e garantias contidas no atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (vide terceiro capítulo, no qual as crianças falam sobre seus direitos), que é alvo constante da sociedade de consumo (que a destina lojas exclusivas, canais de televisão, sites na internet, rádios, cursos, comidas, parques temáticos etc, tudo para a criança, porém, toda esta dedicação acaba imprimindo-lhe comportamentos e gostos que levam ao consumo dos produtos relacionados). Criança esta que participa ativamente das relações com outras crianças, com os adolescentes, adultos e idosos. Criança esta que cria e sempre criou seus próprios significados para as informações obtidas das outras gerações, que brinca, representa, transforma e transporta significados e objetos do mundo adulto para servir-lhe da forma que lhe aprouver.

Assim, a Sociologia da Infância faz-se primorosa na constituição deste trabalho que vai à busca das respostas destas crianças, não por modismo, mas por entender que esta significação da cidadania trazida por elas não só é válida como imensamente necessária à tomada de posicionamentos na esfera pública, política e acadêmica, quando assumimos o compromisso, na pesquisa, de conhecê-las na relação estabelecida com elas, de modo que seus pontos de vista não apenas se constituem como “nossos objetos”, mas, todo o tempo, nos interpelam e nos alteram.

No terceiro capítulo, busca-se ouvir e compreender como as crianças significam a cidadania a partir de suas experiências e relações cotidianas, como a vivem e de que forma. Para tanto, a escolha das crianças participantes da pesquisa deu-se de modo a contemplar um grupo mais heterogêneo possível, com gêneros, religiões, classes sociais, vivências de escola, de cidade e de família distintas, pois “a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, como gênero, classe social, etnia, religião, categorias que vêm sendo contempladas no seu entrelaçamento nas investigações mais recentes” (GOUVEA, 2009, p. 99). Os locais das entrevistas também foram escolhidos, de modo a mitigar as diferenças de poder existentes entre a pesquisadora - adulta e as crianças, sendo a pesquisa feita nos locais onde diariamente elas brincam, vivem, convivem e, por isso, se caracterizam como “seus ambientes”. Todos estes aspectos são capazes de mudar o destino de uma pesquisa em 180°: uma pesquisa *sobre* as crianças e uma pesquisa *com* as

crianças. Sob este ângulo, o viés da participação das crianças prima pela busca da produção de sentidos dados por elas aos questionamentos levantados na pesquisa, retirando a fala da criança do limbo e equiparando-a, em validade, à fala da pesquisadora, sem, com isto, dirimir as diferenças entre esses sujeitos, indispensáveis para a constituição de uma relação alteritária.

1 INFÂNCIA E CIDADANIA: ENCONTROS E DESENCONTROS NO TRANSCORRER DE UMA HISTÓRIA

Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nesta descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que produz cultura, ele pode fazer história e contar história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história e, simultaneamente, abrir novas possibilidades para o futuro: podemos questionar o presente. (KRAMER, 2003, p.60)

Muitos pensadores ocidentais já se debruçaram na busca por explicar a razão pela qual as pessoas convivem em sociedade e submetem-se às obrigações impostas por um ente, que coordena e delimita a convivência entre todos. Entre as teorias que explicam estas relações (Estado↔cidadão, cidadão↔cidadão, cidadão↔Estado↔cidadão), destacam-se em nossa chamada “sociedade ocidental”, desde os tempos modernos, as obras de Rousseau (2000), Hobbes (2009) e Locke (1983), que versam principalmente sobre o motivo de a pessoa abrir mão de sua total liberdade e respeitar regras (objetivas e subjetivas) que esta não criou a fim de melhor conviver em comunidade. É necessário entender também a força existente na criação de um Estado que, legitimado, exerce poderes de legislar, julgar e executar, à força, se necessário for, o bem dele próprio e de todos os que sob ele vivem.

O foco desta pesquisa - a cidadania - advém dos direitos e deveres emanados por este ente Estado, “organização territorial capaz de exercer o seu poder sobre as associações de pessoas, regulando-as, dando assim uma expressão integrada às atividades sociais” (DINIZ, 2003, p. 7) e dos usos e costumes da comunidade onde estamos inseridos, que considera válida ou não determinada atitude, com o fim de manter a mais pacífica possível convivência entre todos.

O Estado, em termos de cidadania de origem objetiva⁴ (origem na Lei), divide os direitos do cidadão entre políticos, civis e sociais. Elias (2011) considera que a cidadania subjetiva advém de um processo psíquico civilizador gradual, assim como, “só a experiência histórica torna mais claro o que esta palavra realmente significa” (ELIAS, 2011, p. 14). Em termos de teorização, a convivência entre pessoas que vivem numa dada sociedade (Estado)

⁴ A este respeito, emprego do Direito os termos objetivo e subjetivo para tratar de normas escritas e consuetudinárias, “tudo que se funda no hábito, no costume ou na tradição” (SILVA, 2005, p. 360), respectivamente.

seria de completa paz se todos respeitassem e tivessem respeitados seus direitos e deveres nesses três âmbitos, e se adequassem aos usos e costumes postos como mais corretos. Desse modo, suas atividades sociais estariam “padronizadas” dentro dos critérios desse Estado e dessa comunidade.

O conceito de *infância* consta hoje no Brasil como matéria principal de uma lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que data de 1990. Nessa lei, o Estado preceitua, tacitamente, que infância é o período de vida da pessoa entre 0 e 12 anos, ou seja, criança é o sujeito entre zero e doze anos incompletos, que está em sua condição de “pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990). Pelo fato de o Estado considerá-la (a criança) pessoa em desenvolvimento, normatiza também que esta tem preferência nos atendimentos, gastos públicos, e é prioridade no desenvolvimento de políticas públicas, em todo o seu território.

Tanto a *infância* quanto a *cidadania* são hoje matéria delimitada social e juridicamente. Quando qualquer indivíduo do povo sentir-se alvo de desrespeito de seus direitos quanto à infância, ou quanto à cidadania pode, de imediato, recorrer ao Estado, e este intervirá seguindo a própria legislação que criou, e também as seguintes prioridades: 1º) interesse do Estado; 2º) bem comum; e 3º) interesse particular.

A abordagem histórica e legal permite-nos compreender rupturas e “retrocessos”, a longo prazo, em contextos específicos (GOUVEA, 2008), tais como os tratados a seguir, pois há que se imaginar que não havia, por exemplo, uma expressão integrada das atividades das crianças da elite e das crianças filhas de escravos no Brasil de 1800. A entrada pela porta da história não pretende, porém, traçar um modelo universal de infância nem tampouco de cidadania, ou ainda mostrar algum tipo de in/evolução desses constructos. É, na verdade, um modo de compreender o diálogo indispensável entre o passado e o presente, como ressalta Kramer (2003) na epígrafe, que nos abre fendas para entender como chegamos até aqui e quais as nossas possibilidades para o futuro.

A estrada parte da Europa até trasladarmos para o Brasil de 1500 e percorrermos alguns pontos de nossa história capazes de nos esclarecer acerca de ambas as construções, pois o que entendemos por infância nos dias de hoje apresenta fortes contrastes com os sentidos produzidos em outros contextos históricos (GOUVÊA, 2008).

1.1 Grécia Antiga: a criança como o futuro cidadão

Segundo Postman (1999), tem-se poucas informações a respeito de como as crianças eram tratadas na Grécia de Aristóteles e Platão. A maioria das informações é inferência. A exemplo disso, temos: a falta de um termo específico para designar a criança; a falta de obras de arte (estátuas e pinturas) retratando crianças; vagas referências na literatura; e também o fato de não haver “restrições morais ou legais à prática do infanticídio” (POSTMAN, 1999, p. 20). A maior referência grega, segundo o próprio autor, é Platão, que considerava de suma importância a educação dos jovens. Kohan (2008) lembra que na Grécia Clássica há uma bateria de discursos pedagógicos e filosóficos que supõe ou explicita um conceito de infância e um lugar para ela, no pensamento e nas instituições. Segue comentando a existência de três termos mais comuns para nomear o ser criança: *téknon* (ligado ao parir), *país* (ligado à alimentação, condução, educação) e *neós* (ligado ao novo, nascente).

Na Grécia da era clássica, a convivência na *polis* era permeada pela plena cidadania, esta vivida em seu sentido mais amplo: participação nas decisões e discussão acalorada dos tópicos referentes à vida da Cidade-Estado. Ressalta-se, ainda, que apenas homens, adultos, gregos, proprietários de escravos eram considerados cidadãos. Neste contexto, a cidadania expressava-se não só pela existência de direitos e deveres, mas pelo prévio pertencimento a esses padrões estabelecidos que indicavam um sujeito centrado na razão.

Em “A República” de Platão, podemos verificar a condição da criança grega como filho a ser cuidado e como recipiente responsável por uma carga futura: a da cidadania. Podemos, assim, exemplificar estas características da infância e também da cidadania nos discursos entre Sócrates e Glauco – personagens de Platão – exemplos de que a educação das crianças e seu acolhimento pelo Estado são de suma importância para a fundação da cidade perfeita, na qual todas as crianças são tratadas como filhas, pois assim todos teriam a obrigação de cuidá-las, e também os cidadãos “ficarão livres [...] das dificuldades e penas a que se é forçado para criar os filhos” (PLATÃO, 465 a-e). Na obra também é possível verificar que, além da consciência da necessidade de cuidar dos filhos, os gregos daquele período tinham sim estima por seus próprios rebentos, porém, comparando-os com obras suas: “Tal como os poetas amam os seus próprios versos, e os pais os filhos, assim também os homens de negócio se interessam pelas suas riquezas como obra sua” (PLATÃO, 330a-e). Uma das ideias de Platão nesta obra é a de primeiro deixar nascer os filhos dos melhores guerreiros com as melhores guerreiras e depois cuidar, instruir e educar essas crianças, desde o nascimento, para que se tornem os guardiões para a cidade, elite de cidadãos perfeitos. Para tanto, aplica-se a pedagogia, como destaca Kohan (2008), pois como em aulas, essas crianças teriam que ser espectadoras de combates desde logo cedo: “Os filhos dos oleiros servem de

ajudantes durante muito tempo e observam antes de tomar conta do ofício? [...] Mas achas que pouca diferença faz e que não merece risco de que crianças que hão de tornar-se guerreiros vejam ou não o que respeita ao combate?” (PLATÃO, 466a-e e 467a-e).

Assim, temos na Grécia a diferenciação entre crianças e adultos, e a preocupação em instruí-las, principalmente os próprios filhos. Porém, o sentimento de infância⁵ tal como hoje o conhecemos ainda não existia. Quanto à cidadania, esta era conceitualmente algo para ser vivido durante a vida adulta, sendo reservada apenas à elite de homens, os cidadãos.

1.2 A criança cidadã no Império Romano: até que ponto?

Em Roma, todos os lá nascidos de um casamento reconhecido tinham o *título*, conferido pelo Estado, de cidadão romano, sendo estes então: homens e mulheres, inclusive as crianças. Saíam do rol dos considerados cidadãos os escravos e os libertos, já os filhos dos libertos também recebiam essa titularidade. Porém, o fato de uns serem definidos como cidadãos, e outros não, estava longe de significar a participação na sociedade.

Como Estado altamente hierarquizado, militarizado e patriarcal, o esteio da vida cívica era o pai. Cabia a ele decidir sobre a vida e a morte – literalmente – de todos na casa, inclusive, e principalmente, os escravos, pois nenhum cidadão romano legalmente poderia ser tocado, porém: “o escravo poderá ser torturado perante os tribunais públicos para confessar os crimes do amo, enquanto os homens livres não eram ameaçados de tortura” (VEYNE, 1989, p. 68). A participação na sociedade romana dava-se principalmente através da influência política, sendo de extrema importância as visitas e cortesias aos patriarcas das cidades como forma de obter benefícios e prestígios. A participação política foi exercida inclusive por alguns escravos e mulheres, todos estes, herdeiros de riquezas e nome de patriarcas aos quais estavam submetidos. As praças, as *thermas*, as casas, os prédios públicos, as escolas, todo local era terreno para exercer a interação entre os cidadãos. O clientelismo era o principal meio de progredir politicamente. Porém, mesmo o homem que já estava casado e tinha filhos não poderia desfazer-se de bens ou ser um senador, por exemplo, se seu próprio pai não o tivesse autorizado, tamanho era o paternalismo (VEYNE, 1989). Muitos cidadãos romanos

⁵ Refiro-me ao termo utilizado por Ariès (2006), em sua obra “História social da criança e da família”, em que o autor aponta a aparição e a moralização das crianças como sendo práticas basilares do sentimento de infância forjado na modernidade.

pobres preferiam se vender como escravos a permanecer na fome e na miséria, uma vez que “para gente no limite da sobrevivência ter importa mais que ser” (ROUCHE, 1989, p. 409). Isto nos remete a pensar que a cidadania romana previa uma distinção jurídica com estatutos de direitos civis e políticos a todos, mantendo-os na condição de cidadãos (90 a 95% da população), mas não garantia a estes o direito de participarem da sociedade nem de manterem-se em condições dignas mínimas de vida.

A criança no Império não era apenas nascida, mas recebida: “o pai exerce a prerrogativa, tão logo nasce a criança, de levantá-la do chão, onde a parteira a depositou, para tomá-la nos braços e assim manifestar que a reconhece e se recusa a enjeitá-la.” (VEYNE, 1989, p. 23). No Império Romano, que figurou como marco de organização Estatal no que tange à formulação de códigos e leis, recolhimento e uso de impostos, organização política e social, em suma, detalhamento de papéis públicos e sociais específicos a serem seguidos, houve uma espécie de divisão entre a idade adulta e a infância/adolescência: eram as figuras do púbere e do impúbere. Poderíamos aproximar tais construções dos nossos atuais inimputáveis e imputáveis, respectivamente, posto que as crianças e adolescentes brasileiros (0 a 12 anos incompletos e 12 a 18 anos incompletos, respectivamente) são inimputáveis⁶. O púbere romano era o menino que passa a “tomar as vestes de homem e cortar o primeiro bigode” (VEYNE, 1989, p. 34). Neste momento, o menino já pode até mesmo exercer cargos públicos. Com o transcorrer do tempo e a difusão das morais estoica e cristã, foi criada também a primeira lei conhecida proibindo o infanticídio – por volta de 370 d. C. No que concerne ao cuidado com as crianças, é possível verificar a preocupação com a sua boa criação através de práticas que no Império foram bastante difundidas: contracepção, aborto, adoção, educação em escolas públicas, testamentos e reconhecimento de paternidade. Segundo Veyne (1989), os romanos consideravam o aborto como forma de não trazer ao mundo uma criança a qual a família não tivesse condições de educar. Às crianças enjeitadas

⁶ No Brasil, está previsto no Código Penal vigente, que data de 1940, nos artigos 26 e 27, que “é isento de pena o agente que, por [...] desenvolvimento mental incompleto [...], era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento. [...] os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial” (BRASIL, 1940). Neste caso, a legislação especial é o ECA. Segundo Mirabete (2005, p. 260), “a imputabilidade é a aptidão para ser culpável, pressuposto ou elemento de culpabilidade; imputável é aquele que tem capacidade de entender o caráter ilícito do fato e de determinar-se de acordo com este entendimento”. O mesmo autor segue expondo que, penalmente, o único fator que importou ao legislador de nosso Código Penal foi o biológico, sendo indiferente o fato de que hoje um jovem de menor idade tem “amplo conhecimento do mundo e condições de discernimento sobre a ilicitude de seus atos” (MIRABETE, 2005, p. 272).

caberia a morte ou a adoção por terceiros, sendo ainda que a perda e a morte de uma criança não eram ligadas ao tal “sentimento de infância” e sim à linhagem

(...) como se sabe, o pretense instinto materno ou paterno mistura casos individuais de amor de eleição (...) e casos sem dúvida mais numerosos de sentimento parental “induzido” pela moral reinante; esta última ensinava os pais a amarem os filhos como continuadores do nome da família e da grandeza da linhagem. Sem vãos enternecimentos. Era legítimo chorar a ruína das esperanças familiares. (VEYNE, 1989, p. 30. Grifo do autor)

Veyne (1989) explica também que os cuidados, aplicação de castigos e mimos com relação às crianças existiam, porém, nas casas mais abastadas, estes cabiam aos criados: nutriz e pedagogo. Como sociedade paternalista, as crianças cidadãs romanas eram todas reconhecidas, protegidas e educadas igualmente (meninos e meninas pobres e ricos) até os doze anos. Depois disso, os destinos separavam-se e só continuavam os estudos os meninos filhos das famílias ricas. Esta educação, porém, não visava ao exercício de uma plena cidadania, mas ao embelezamento do espírito.

Em Roma, também houve o início da relação entre vergonha, próximo do conceito que hoje conhecemos, e criança. Postman (1999) considera essencial relacionar estes dois conceitos: “a questão é, simplesmente, que sem uma noção bem desenvolvida de vergonha, a infância não pode existir” (*Ibidem*, p. 93). Esta situação fica bem clara ao observarmos a obra *Bacanal*, de Tiziano Vecellio, datada de 1518. Com nossa atual concepção do lugar da infância e os cuidados devidos a ela, alguns concidadãos podem chocar-se com a pintura ao verem uma criança, que aparenta ter em torno de um ano de idade, nua em meio a pessoas mantendo relações sexuais e embebedando-se.

Figura 01 – Quadro Bacanal de Tiziano Vecellio



Fonte: <http://artehistoriadaarte.blogspot.com/2010/10/bacanal.html>

É justamente neste ponto que Postman (1999) e Ariès (2006) convergem ao afirmarem que sem esta divisão ocorrida na Modernidade, calcada no desenvolvimento de uma moral cristã e higienista que criou um lugar separado para a infância, longe de assuntos como sexo e álcool, esse tempo de vida, tal como o conhecemos e valoramos, não existiria.

No período que antecedeu às invasões bárbaras no Império Romano, a infância contava com certo grau de reconhecimento, ligado, principalmente, à escolarização e à segurança legal e moral. A construção da infância, portanto, não se mostra muito distante da nossa. No que concerne à cidadania, todos os cidadãos romanos têm direito de não sofrer agressão, direito à vida, mas não lhes é garantida a participação ativa na sociedade nem a dignidade da sobrevivência, tanto às crianças quanto aos adultos.

1.3 A Idade Média na privacidade do campo: sem cidade, sem cidadania

Com o início da Idade Média na Europa, as mudanças estabelecidas com a queda do Império Romano fizeram desaparecer alguns aspectos que nos parecem primordiais para o estabelecimento de cidadania e também de infância como conceitos fixos. Postman enumera estas mudanças: “primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que

desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha.” (POSTMAN, 1999, p. 24). Neste aspecto, entendo que Postman identifica *educação* com *civilidade*⁷.

O fato de as invasões impulsionarem o êxodo em direção ao campo e o desmantelamento do antigo sistema educacional diminuíram, consideravelmente, o número de pessoas que sabiam ler e escrever. Isto fez com que os povos chamados bárbaros (visigodos, burgúndios e francos) tivessem suas normas decoradas por alguns, que as carregavam e modificavam conforme o caso: “a personalidade das leis reforçava o enclausuramento da sociedade e despojava a justiça de toda característica de universalidade – ponto fundamental para a lei romana, aplicável a todos os cidadãos do Império” (ROUCHE, 1989, p. 408). A vida no campo também inviabilizava o trato social da forma que ocorria em Roma. A Idade Média destacou-se pela privatização da vida. De maneira geral, a vida no campo seguia o *ritmo da natureza*, seus tempos e preceitos eram basicamente os tempos da vida das pessoas e “neste universo em constante renovação nada era mais grave que a esterilidade do casal, pois interrompia o ciclo e rompia a solidariedade da linhagem” (GÉLIS, 1991, p. 328). As lutas e batalhas diárias davam o tom de quem seria o novo rei. A terra do reino não lhe pertencia, mas à família do rei, que na sua ausência dividiria o reino da forma que lhe aprouvesse: “o cimento dessa organização não é, como em Roma, a idéia de salvação pública e de bem comum, porém, antes, a reunião de interesses privados numa associação provisória automaticamente reconstruída pela vitória” (ROUCHE, 1989, p. 406).

Postman (1999) e Ariès (2006) lembram-nos que não só as leis, mas praticamente toda a cultura do período medieval era passada de forma oral, ou seja, todos aqueles que dominassem a fala já estavam aptos a participarem ativamente de todas as atividades da comunidade. Quem não podia comunicar-se ainda era o chamado *infans*, sem fala, que remete à origem etimológica da palavra infância. Neste período, Ariès (2006) exemplifica que aqueles que se expressassem corretamente - tivessem domínio completo sobre seu aparelho fônico - vestiam as mesmas roupas, viviam nos mesmos cômodos da casa, jogavam os mesmos jogos, ouviam as mesmas canções e conversas que todos os outros: “todas as interações sociais importantes se realizavam oralmente, face a face” (POSTMAN, 1999, p. 28). Nota-se uma indiferenciação das crianças em relação aos adultos, em diversos aspectos, destacando-se os locais sociais frequentados e os modos de ser. A este respeito, Ariès nos lembra que “assim que deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em

⁷ A este respeito, ver Elias (2011) que distingue os vários aspectos iniciais de *cidadania* na Alemanha, França e Inglaterra, pormenorizando as diferenças de acepções do termo em virtude do tipo de sociedade em que esta foi cunhada e seus aspectos políticos inerentes.

torno de seu corpo, ela (a criança) era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 2006, p. 32). Postman chega a descrever certo desapego pelas crianças citando altas taxas de mortalidade infantil como sua causa: “os adultos não tinham, e não podiam ter, com elas o envolvimento emocional que temos como normal” (POSTMAN, 1999, p. 31). Certamente, onde havia mais meios materiais para alimentação e cuidados com as crianças, sua mortalidade era menor, e por consequência, maior o apego por elas. Com isso, podemos perceber que a vida da criança na Idade Média transcendia a própria criança, seu corpo não era só seu, era da linhagem, da continuação do sangue do núcleo familiar que começava a se estabelecer novamente como entidade. A não divisão do lugar da criança e do adulto não era algo estanque naquele momento, devido principalmente à constante presença das crianças em todos os lugares sociais. Com a socialização constante, a divisão “igualitária” dos espaços, das falas, dos assuntos, não prescindia que houvesse locais, roupas, brincadeiras diferenciadas para aqueles que tinham menos tempo de vida. A estes bastava dominar a fala, pois é através desta que a maioria dos conhecimentos era socializada.

Num mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos. Entretanto, num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la. (POSTMAN, 1999, p. 27)

Assim sendo, a civilidade e os títulos de cidadão, de senador, entre outros, necessários aos romanos para realizar as visitas, os passeios públicos, exercer os cargos da cidade-estado, não foram necessários durante a Idade Média, tempo de maior afastamento dos núcleos populosos e reclusão à privacidade da vida no campo, onde bastava andar e falar para fazer parte da mão-de-obra necessária à sobrevivência.

1.4 Modernidade: a infância no espaço privado e o adulto na cidade

A cada momento histórico de nossa sociedade uma visão de mundo predomina na produção do conhecimento, definindo, assim, modos de perceber os acontecimentos e explicá-los em uma dada direção que, freqüentemente, assumem um estatuto de verdade que se cristaliza por um certo período de tempo nas práticas sociais. (JOBIM E SOUZA, 2008, p.08).

Modernidade: período de “invenção da infância”. Depois dos escritos de Philippe Ariès na década de 1960, assim ficou conhecida a Idade Moderna para a história da infância na cultura ocidental. Certamente, a grande divisão, que vigora até hoje, foi posta neste período: isto é uma criança, aquilo é um adulto. Esta *invenção*, porém, não se deu de forma linear em toda a Europa.

Essa mudança de atitude com relação à criança, que é fundamentalmente uma mutação cultural, ocorre ao longo de um período extenso. Impossível estabelecer aqui uma cronologia precisa. Na falta de certezas, algumas referências, pois a evolução não se realizou em toda a parte no mesmo ritmo, mas, sob o efeito das forças políticas e sociais, sofreu bruscas paradas num outro lugar, repentinas acelerações em outro. Sem dúvida, quem deu o tom foi a cidade, local por excelência da inovação. (GÉLIS, 1991, p. 319)

As mudanças relativas à criação do conceito moderno de infância acontecem neste cenário europeu, não de modo uniforme, mas que contava com condições afins de: formação do Estado Moderno, identidade nacional, surgimento e fortalecimento do mercantilismo, urbanização, difusão da leitura e da escrita, reforma protestante, peste negra, e poderíamos dizer, o resultado de todos os fenômenos anteriores - fortalecimento do individualismo. Nesse período, percebe-se um contraponto com a Idade Média, momento em que a maior parte da cultura era socializada oral e coletivamente, sendo que, na Modernidade, a cultura válida estava posta em livros que deveriam ser lidos isoladamente, ajudando também a fortalecer a ideia de individualidade. Decorrente deste e de diversos outros fatores, foi propagada

(...) a idéia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humana transcendem a comunidade em algum sentido fundamental. Pois quando a idéia de identidade pessoal se desenvolveu, seguiu-se inexoravelmente sua aplicação também aos jovens. (POSTMAN, 1999, p. 42)

Hall (2006) descreve este sujeito moderno e individualista como:

totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que **emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia**, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade da pessoa (HALL, 2006, p. 10-11. Grifo meu)

A vida adulta passou a ser também “uma realização simbólica e não biológica” (POSTMAN, 1999, p. 50). O autor afirma que, enquanto a concepção de adulto centrado era

construída como aquele que é civilizado, que sabe ler, a concepção de infância era construída de forma contrária, como sendo aquele que não é civilizado, que não sabe ler. A distinção que se segue não foi apenas entre adultos e crianças, mas também entre classes, tendo (ou não) os sujeitos que a compõem determinado traquejo social no novo ambiente, o ambiente coletivo.

Pessoas que podiam exibir seu status, enquanto observavam também as sutilezas do intercâmbio social, definindo sua relação exata com todos acima e abaixo através da maneira de cumprimentar e de escolher as palavras – pessoas de ‘distinção’, que dominavam a ‘civildade’. (ELIAS, 1993, p. 17. Grifos do autor).

E mais, posteriormente, a vida vivida nos palácios pela nobreza passou a ser imitada pela burguesia que possuía o poder financeiro, mas não possuía o status: havia a necessidade de demonstrar sua superioridade frente às outras classes sociais (como os artesãos e camponeses) através de sua educação/civilização, assim como os nascidos nobres o faziam frente à burguesia. Assim, os padrões de comportamento exigidos no interior dos palácios absolutistas modernos foram transmitidos para a burguesia e, *a posteriori*, esse comportamento “vulgarizou-se”, tornou-se padrão, sinônimo de educação e não apenas da origem social.

A cortesia indubitavelmente deriva seu nome da corte e da vida cortesã. As cortes dos grandes senhores são teatros em que todos querem fazer sua fortuna. Isto pode ser adquirido conquistando-se o favor do príncipe e dos membros mais importantes de sua corte⁸. O indivíduo, por conseguinte, não poupa esforços para se tornar agradável a eles. E nada realiza isto melhor do que fazer o outro acreditar que estamos prontos para servi-lo até o máximo de nossa capacidade e em todas as condições. Não obstante, nem sempre estamos em condições de assim proceder e talvez, por boas razões não queiramos assim agir. A cortesia serve como substituto de tudo isso. Através dela damos ao outro tantas garantias, através de nossa conduta visível, que ele forma uma expectativa favorável de nossa disposição de servi-lo. Isto lhe desperta a confiança, da qual se desenvolve imperceptivelmente uma afeição por nós, com o resultado de que ele se torna ansioso para nos fazer o bem. Isto é tão comum no caso da cortesia que confere uma vantagem especial àqueles que a possuem. (LEIPZIG e HALLE; ZEDLER, 1736 *apud* ELIAS, 2001, p. 28).

Importante instituição no processo de divulgação desses novos modos foi a escola. Esta era responsável não só pelo ensino da leitura e da escrita, mas também por desenvolver

⁸ A este respeito, é bastante ilustrativo o filme “Maria Antonieta” (*Marie Antoinette*, Estados Unidos, 2006), de Sofia Coppola, que mostra o período de maior efervescência na corte de Luiz XVI, no período que antecedeu a Revolução Francesa. O filme mostra os meandros dos tratos, modos à mesa, conversas cochichadas e busca pela proximidade com a família real até em momentos “íntimos”, como no parto dos herdeiros reais.

as capacidades individuais da criança. Várias escolas foram criadas pelos estados absolutistas modernos, que influenciaram definitivamente na criação de subdivisões dentro da própria infância, de modo que a cada divisão equivaleria a um estágio da aprendizagem. A escolarização e a divisão em classes são responsáveis pela consolidação do conceito de infância e também pela descrição do desenvolvimento a partir de fases. Ariès exemplifica esta posição narrando o cotidiano em uma escola da Igreja na França moderna.

(...) o regulamento de uma pequena escola ou escola paroquial de 1654 determinava que aos domingos as crianças fossem levadas à igreja para assistir à missa, após a instrução religiosa, e que não se misturassem os pequenos e os grandes, ou seja, os vestidos curtos e os vestidos compridos: ‘Os pequenos de *jaquette* deverão ser colocados todos juntos’ (...) a roupa tornava visíveis as etapas do crescimento que transformava a criança em homem. Essas etapas, outrora despercebidas, haviam-se tornado espécies de ritos que era preciso respeitar (ARIÈS, 2006, p. 34. Grifo do autor).

Este pertencimento da criança a esta instituição que a ensinaria a ler e escrever, que lhe civilizaria, modificou também o seu relacionamento com os pais. Estes ficaram responsáveis, tão somente, de oferecerem educação suplementar, ligada, principalmente, à sua vida religiosa: “suas expectativas e responsabilidades tornaram-se mais sérias e mais numerosas quando os pais passaram a ser tutores, guardiões, protetores, mantenedores, punidores, árbitros do gosto e da retidão” (POSTMAN, 1999, p. 58). Como afirma Gélis (1991), ao educador passou a ser delegada grande parte das responsabilidades dos pais. A escola também estava incumbida de entreter as crianças com jogos e cantorias próprias, diferenciadas em conteúdo das que os adultos ouviam, faziam e falavam, se possível, carregada de algum ensinamento. As crianças, ao serem percebidas como diferentes, foram segregadas dos meios de convivência e cercadas de cuidados nos locais mais apropriados à sua formação.

A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso directo ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da ‘educação’ da criança, especialmente a escola e a família. (DELGADO; MÜLLER, 2006. p. 17-18. Grifo das autoras)

Esses cuidados aqui postos não as imunizaram de continuarem a sofrer abusos sexuais. Mesmo a educação e os novos costumes civilizados e cristianizados pregarem que “o sexo é sinônimo de pecado, que a sexualidade destina-se à reprodução da espécie e só pode

ser praticada dentro do casamento, por seres maduros – considerando a criança como inocente e imatura – aproximá-la dos prazeres eróticos equivaleria a profanar sua própria natureza” (MOTT, 1995, p. 44), a pedofilia e efebofilia tornaram-se moralmente, e posteriormente legalmente, inaceitáveis. Isto não significa que tais práticas tenham desaparecido de pronto. Mott (*op. cit.*) relata denúncias feitas ao Santo Ofício em Portugal e no Brasil com relação a abusos de crianças com abusadores facilmente identificáveis, mesmo assim, as denúncias eram arquivadas. Os casos condenados com fogueira ou degregação não diziam respeito à violência utilizada contra as crianças e adolescentes durante os abusos, mas à penetração anal considerada o mais grave ato de sodomia.

Além do nascimento do individualismo e da tutela dada pela escola e pela família, o mercantilismo fez grande diferença no que tange à delimitação de uma imagem, um símbolo que delimitasse a criança. Com o fortalecimento do mercantilismo, as atividades foram sendo crescentemente normatizadas, padronizadas, e as atividades anteriormente exercidas pelas crianças foram selecionadas. A melhora na economia fez surgir também uma nova classe social, a burguesia, que tinha capital suficiente para diferenciar suas crianças pelas vestes e aposentos que ocupavam. Assim, “esses hábitos, que distinguiram o traje das crianças do traje dos adultos, revelam uma nova preocupação, desconhecida na Idade Média, de isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniforme” (ARIÈS, 2006, p. 36).

Ainda, nos séculos XV e XVI, são encontrados os primeiros livros de pediatria (em 1498 na Itália e em 1544 na Inglaterra). Eis aí algumas das razões pelas quais, para Postman (1999), nessa época, a mortalidade infantil já ter, em grande parte, deixado de ser inevitável.

Assim, a afirmação do sentimento da infância, por volta de 1550, se fez acompanhar de uma série de disposições legais que respondiam a preocupações de ordem religiosa e pública ao mesmo tempo. Pouco aplicada então, essa legislação atesta os primeiros balbucios de uma política de proteção à infância, primícias de uma intervenção mais ampla do Estado nas questões demográficas (GÉLIS, 1991, p. 325)

Essas políticas de proteção provenientes do Estado moderno preocupavam-se com os “destinos” da criança, de forma que *a posteriori* esta não fosse um pesado fardo para o Estado, bem como a ideia romana de aborto para evitar o nascimento de uma criança que não receberia a educação adequada. A Roda dos Expostos seguia, então, a lógica da época em que existiu: “A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal (...) Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-

nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados” (LEITE, 1995, p. 99).

Apesar de toda esta mudança de significação do que é a criança e os cuidados a ela destinados, esse conjunto de representações sobre a infância não foi transplantado ao Brasil seguindo com rigor o modelo europeu. É certo, porém, que serviu de parâmetro no início de nossa colonização, pois “tem significado diferentes coisas para pessoas diferentes em épocas diferentes. Como cada nação tentou entendê-la e integrá-la a sua cultura, a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, religioso e intelectual em que apareceu (POSTMAN, 1999, p. 66).

O que vale lembrar é que: os Estados Modernos, que foram responsáveis pelo processo de colonização do Brasil, faziam parte de um grupo de Estados cuja aliança entre nobreza, Igreja e burguesia lhe fornecia um caráter semi-divino, cuja missão era repassar às terras recém-descobertas sua moral, educação e civilização, tidas como modelares, justamente por sua origem divina. Estes Estados eram bastiões da civilização com o pesado e divino fardo de imprimirem aos povos ameríndios essa forma correta de ser: “Ao contrário da situação vigente ao ser formado o conceito, a partir de então as nações consideram o *processo* de civilização como terminado em suas sociedades; elas são transmissoras a outrem de uma civilização existente ou acabada, as porta-estandartes da civilização em marcha” (ELIAS, 2011, p. 61. Grifo do autor).

1.5 Alguns recortes da Infância e da Cidadania no Brasil

A significação que a infância emergente na Europa Moderna recebeu no Brasil foi recoberta por certa particularidade: “Surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 1995, p.19). É com esta (con)formação que o incipiente Brasil tem sua gênese na história da infância.

1.5.1 Infância colonizadora, infância colonizada e cidadania aos heróis

Quando da colonização no Brasil quinhentista, as infâncias presentes aqui foram, principalmente, três, e bem distintas: a criança branca, portuguesa ou brasileira, filha de migrantes; a criança negra, escrava, filha de escravos; e a criança indígena, que também passou, talvez em menor escala, pelo processo de escravização.

Enquanto na Europa, neste mesmo período, a criança já contava (pelo menos nas classes mais abastadas) com certo “reconhecimento”, cuidados, escolarização e diferenciação dos adultos, na colônia, até os filhos dos ricos eram os primeiros a serem deixados para trás em algum desastre ou necessidade⁹.

Optava-se quase sempre por fazer subir no batel apenas os membros da nobreza, oficiais da embarcação e todos que pudessem ser úteis à sobrevivência em terra, deixando as crianças entregues à sua própria sorte. Um barril de água ou biscoito, segundo a ótica quinhentista, tinha prioridade de embarque no batel sobre pequenos não pertencentes à nobreza (RAMOS, 2009, p. 41 e 42).

As crianças portuguesas que estavam presentes nas viagens ultramarinas eram cerca de 4% dos viajantes, e representaram diferentes papéis na colonização, dependendo de sua origem social: eram pajens, grumetes, órfãs Del Rey e passageiras, estas últimas, na maioria das vezes, em companhia dos pais (RAMOS, 2009). Neste trajeto entre Portugal e Brasil, que durava meses e era extremamente penoso e cruel com os pequenos, crianças portuguesas eram apenas peças para realizar trabalhos braçais consumindo menos alimentos e alívio para a lascívia dos adultos homens.

[...] grumetes e pagens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos até que chegassem à colônia (RAMOS, 2009, p.19)

Em Portugal, durante o período de colonização, a taxa de mortalidade infantil até os 7 anos era de 50%, enquanto, no Brasil escravista, esta taxa na população de crianças escravas até os 5 anos era de 80% (GÓES; FLORENTINO, 2009). Este fato colaborava para o tratamento que os lusos, bem como os proprietários de escravos, davam às crianças. Neste

⁹ O herói do “descobrimento” do Brasil é o capitão de nau, que desbravava “mares nunca dantes navegados” (Lusiadas – Luiz de Camões), como geralmente são retratados nos filmes de época, dizendo durante os naufrágios: - “Mulheres e crianças primeiro!!!”. Porém, o texto de Ramos (2009) demonstra, através de documentos do período, o contrário. Este fato dá-se em geral devido à história ser escrita por adultos (GOUVEA, 2008). Neste caso, o relato válido é o do capitão da nau.

período, as crianças pequenas portuguesas eram tratadas da mesma forma que os portugueses tratavam os escravos negros¹⁰. A própria Coroa usou este sentimento de volubilidade da vida das crianças para recrutá-las como grumetes nas embarcações lusitanas. Outra forma de conseguir grumetes era o rapto de crianças judias, que eram tiradas à força de seus pais, já que esta população estava em crescimento constante em Portugal (RAMOS, 2009).

No processo de colonização brasileira, conversão católica dos indígenas e negros e aquisição de mão-de-obra escrava para trabalhar na colônia, a Companhia de Jesus tem grande destaque, sendo a responsável não só por imprimir esta fé católica, mas de ensinar estas crianças a ler e escrever, princípio explícito presente na política de instrução do padre jesuíta Serafim Leite: “abrir sempre uma escola, onde quer que se erigisse uma igreja” (CHAMBOULEYRON, 2009, p.74) . Assim, observamos que os jesuítas foram, até meados do ano de 1750, o braço do Estado português, então nascente, para tratar das crianças e de sua educação/civilização aos moldes cristãos/católicos, tanto é que pelos idos de 1566 os colégios jesuítas funcionavam com dotação real (CHAMBOULEYRON, 2009). Esses educadores da Cia. de Jesus aplicaram às crianças métodos de correção baseados também em castigos físicos, os quais, todavia, eram terceirizados, a fim de que as crianças não lhes tivessem mágoas. O que distingue o estigma dos jesuítas de escrever nas crianças indígenas como se escreve em um papel em branco (CHAMBOULEYRON, 2009) e as verdadeiras ações postas pela Cia. de Jesus é o fato de terem observado nelas um papel de protagonista, no que diz respeito à educação e à evangelização dos nativos, o papel de educadoras: “vendo os padres que a gente crescida estava tão arraigada em seus pecados [...] resolveram ensinar a seus filhos as coisas de sua salvação para que estes depois ensinassem a seus pais”¹¹ (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 59). Quando os jesuítas consideraram ser difícil evangelizar os indígenas adultos, repassaram esta tarefa às crianças: “à noite se tange o sino e os meninos têm cuidado de ensinarem a doutrina a seus pais e mais velhos e velhas” (*Ibid.*, p. 62). O uso das crianças para iniciar o processo de evangelização foi proposital, como informa-nos este trecho do mesmo autor citando uma ordem de D. João III ao governador Tomé de Souza: “aos

¹⁰ Vide o texto **A criança incompetente**, de SEGANFREDO, N. de M. B, disponível em www.tribunamt.com.br. O artigo levanta a questão de como, em períodos distintos, a mulher, o portador de necessidades especiais, o negro e a crianças foram tratados pela sociedade de modo a terem seus discursos invalidados, devido à posição que ocupam na sociedade, ou seja, todos, ainda que de formas singulares, vivem a condição *infans*.

¹¹ História da fundação do Colégio da Bahia de Todos os Santos, encontrada nos *Annaes* da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e citado por Chamboleyron (2009).

meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalheis por dar ordem como se façam cristãos” (*Ibid.*, p.56).

Ainda no que diz respeito à educação das crianças colonizadoras, Góes e Florentino (2009) trazem uma passagem, em que Maria Graham, famosa educadora inglesa, responsável pela educação da princesa D. Maria da Glória e também do lorde Cochrane, em seu “Diário de uma viagem ao Brasil”, escreveu que:

(...) o crioulo é uma criança estragada, até que fica bastante forte para trabalhar; então, sem nenhum hábito prévio de atividade, espera-se que ele seja industrioso; tendo passado a existência a comer, beber e correr por aqui e ali, nos termos da igualdade familiar, espera-se que seja obediente. (GRAHAM, 1990 apud GÓES; FLORENTINO, 2009, p. 186)

Assim sendo, “pelo bem” do Estado escravista que se constituía, era interessante que os filhos dos escravos fossem logo cedo introduzidos, “adestrados”, ao trabalho que exerceriam *a posteriori*, sendo que o valor de um escravo que já fora iniciado ao trabalho desde criança, crioulo, era o dobro do valor pago por um cativo africano (GÓES; FLORENTINO, 2009).

Principalmente nas regiões mais afastadas da costa brasileira, as crianças indígenas, brancas e escravas chegaram a frequentar as mesmas escolas. No entanto, tal fato não era bem visto pelos imigrantes europeus e nem significava que eram tratadas da mesma forma. A participação das crianças na comunidade dava-se de diversas formas, principalmente nas festividades, procissões, missas e comemorações religiosas, onde as crianças tinham papel de destaque (CHAMBOULEYRON, 2009).

Assim, percebemos a colonização no Brasil: com participação ativa dos *pequenos colonizadores*¹², que trabalharam nos navios, nas roças, nas casas; que foram educados, civilizados e ensinados; que sofreram abusos sexuais, maus tratos, violência física por serem

¹² Afirmo isto com base nos conceitos da Sociologia da Infância de que a ação da criança é tão válida quanto a ação do adulto, considero que “O sentido da ação humana se reveste, então, deste caráter de intervenção contínua e permanente dos sujeitos humanos nos acontecimentos do mundo” (CASTRO, 2001, p. 31), sejam eles pertencentes a quaisquer gerações. Portanto, as ações das crianças no Brasil colônia foram tão válidas quanto as dos adultos, sendo aqueles também responsáveis pelas mudanças geográficas e sociais havidas no Brasil quinhentista. As crianças vindas/trazidas ao Brasil são também colonizadoras, pois eram trazidas não só por serem filhas, mas para trabalharem. Temos como exemplos as crianças africanas que eram desde muito novas iniciadas nos trabalhos domésticos; as crianças portuguesas que trabalhavam como tripulantes das naus; os filhos dos imigrantes que já apresentavam condições físicas de carregarem peso ou realizarem determinado trabalho; as meninas portuguesas órfãs que eram trazidas para o Brasil para casarem-se com colonos portugueses; as crianças indígenas que foram responsáveis por introduzir a fé cristã nas gerações mais velhas das tribos, ensinando-lhes também o idioma português.

mais fracos, frágeis e vulneráveis; que morreram prematuramente. Mas que, antagonicamente, foram responsáveis pela importante missão de educar.

Em termos de cuidados com a criança, o Brasil colônia, a exemplo de países como França e Espanha, possuía em algumas cidades a Roda dos Expostos. Essa instituição surgiu com o intuito maior de não deixar morrer as crianças que eram abandonadas anteriormente nas igrejas e nas portas das casas, e assim seriam deixadas em “lugar próprio”, onde recebiam, até certo ponto, cuidados e alimentos, mas também era uma maneira conveniente de livrar-se de um filho bastardo em uma sociedade patriarcal e fundamentalmente católica. As casas de expostos no Brasil contaram com grande mortalidade infantil e sobreviveram neste país até o século XX (LEITE, 19995).

1.5.2 O Império das crianças brasileiras e a civilização de clientela

A influência europeia sobre os costumes no Brasil aumentaram exponencialmente com abertura dos portos às nações amigas e a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808. Para a infância brasileira, isto significou “a descoberta humanista da especificidade da infância” (MAUAD, 2009, p. 140) e também a chegada de preceptores alemães, ingleses, suíços com suas novas maneiras, gestos, posturas, hábitos “civilizados” a serem ensinados aos brasileirinhos. A vinda destes imigrantes ao Brasil não era seguida de mil elogios pelos recém-chegados. Segundo Mauad (2009), as narrativas destes viajantes eram carregadas de reclamações: “dos mosquitos, do calor, da falta de cuidado com a cidade dos costumes desordenados e das crianças” (p. 137). Um desses viajantes, R. E. Edgecumbe, em 1886, escreveu que: “uma criança brasileira é pior que mosquito hostil (...) crianças no sentido inglês não existem no Brasil” (MAUAD, 2009, p.138). Muitas destas reclamações dos professores e preceptores europeus davam-se pela clara influência das culturas indígena e africana nos modos de tratar, cuidar e educar as crianças. A convivência e brincadeiras nos quintais das fazendas entre as crianças dos fazendeiros e dos filhos dos escravos não eram bem vistas por estes educadores. Para as crianças das camadas populares, que nunca possuíram preceptores ou amas-de-leite, a formação de um esboço de sociedade e educação brasileira tornou-se mais visível, sendo estas distintas das três primeiras que lhe deram origem (RIBEIRO, 1995), resultando numa educação híbrida em que coexistiam carinhos e mimos com castigos físicos: enquanto os europeus diziam que mimar uma criança em demasia

estraga-lhe o caráter, os indígenas “desconheciam o ato de bater em crianças” (DEL PRIORE, 2009, p. 97). “As ‘disciplinas’, os bolos e beliscões revezavam-se com as risadas e mimos. Mas também com divertimentos e festas” (DEL PRIORE, 2009, p. 98. Grifo da autora).

A formação de uma criança acompanhava-se de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável (...) desde cedo, a criança devia ser valorizada por meio da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, assim como as bases da doutrina cristã que a permitissem ler a bíblia em vulgata (...) Temas como “a virtude das donzelas”, “os prejuízos das zombarias”, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo um leque de outros “ensinamentos” considerados fundamentais para uma boa educação eram visitados de forma a ficar gravados na memória da criança constituindo-se numa autêntica bula de moral e valores comuns. (DEL PRIORE, 2009, p. 100. Grifos da autora)

Vemos neste aspecto que a educação e cuidados com as crianças durante o período convencionado como Império primou por imprimir comportamentos que Elias (2011) chama de *civilization* e Foucault (2009) chama de docilização dos corpos. Ao mesmo tempo em que o corpo é dominado pela mente humanista, guiada pela razão, que repudia os impulsos da carne e todos os fluidos corporais, segregam-se determinados assuntos, como o sexo, do vocabulário e cotidiano das crianças¹³. A respeito desta prioridade de internalizar nas crianças estes modos de agir e pensar, vemos tais instruções passadas aos seus professores: “trabalhai com desvelo para ser bons católicos, bons cidadãos e para ordenadamente poderes manejar as vossas dependências principais a usar da vossa razão e concebei que Deus vos criou para o amares, servires e para gozar a vida eterna” (DEL PRIORE, 2009, p.102). Esta preocupação pela moralização e civilização dos costumes estendia-se por todos os âmbitos da vida da criança, posto que:

desde cedo, deviam se submeter às prescrições das normas de conduta que lhes limitavam os movimentos. No *atelier* do fotógrafo eram aprisionados à pose, nas festas de família aos trajes enfeitados, nas escolas à disciplina dos estudos e em casa à moral das orações e aos temores a Deus (MAUAD, 2009, 174).

Da Europa, mais especificamente da França (ELIAS, 2011), vinha também a moda que vestia as crianças, resguardadas as diferenças de clima e as adaptações relativas aos

¹³ Vale lembrar que, apesar do tabu relacionado ao sexo, e mesmo as crianças sendo mais tuteladas pelos pais e pela sociedade nesse período, eram notórios e diversos os casos de pedofilia e de pederastia sofridos pelas crianças, casos estes até mesmo confessados ao Santo Ofício (MOTT, 1995).

tecidos disponíveis no Brasil e à sua classe social.¹⁴ Com a industrialização nascente e fortalecimento do capitalismo, as crianças foram alvo, não só da pedagogia, da medicina, mas também do consumo: “desde 1845, a Corte já contava com **12 casas de brinquedos, localizadas nas ruas centrais da cidade** (...) evidenciava que a criança ainda estava surgindo como consumidor efetivo”¹⁵ (MAUAD, 2009. Grifo meu).

O nascimento de uma criança brasileira na época do Império, em geral, era marcado por um acontecimento social, familiar e religioso: o batismo, que acontecia já nos primeiros dias de vida. Esse ritual católico servia-se não somente para evitar que a alma da criança fosse parar no limbo, caso esta falecesse, mas também para estreitar laços de amizade e clientelismo: dava-se em batismo um filho a uma “pessoa importante” e, assim, havia a proteção entre compadres. A saída da infância era marcada da mesma forma, com um acontecimento religioso católico, familiar e social: a Primeira Comunhão (MAUAD, 2009). A participação das crianças na comunidade dava-se principalmente nestas festas religiosas, onde os pequenos apareciam enfeitados, fantasiados e encenavam peças, cantavam e dançavam nas apresentações, eram os verdadeiros protagonistas.

Quanto aos cuidados, foram muitos os médicos no Império que se ocuparam das crianças. Del Priore (2009) fala de uma luta dos pais, médicos e educadores em não só fazer sobreviver as crianças, mas adestrá-las, preparando-as para o futuro. Esta preocupação em higienizar as crianças teve na área médica seu grande destaque, área esta que voltava suas atenções para o “evitar, atenuar, corrigir e conservar [...] recobrando-a de uma perspectiva antecipatória” (GONDRA, 2002). Os novos costumes, porém, não foram de pronto internalizados, já que grande parte dos primeiros cuidados era dado pelas avós, que aprenderam com suas avós (MAUAD, 2009), e enquanto puericultura da época preconizava:

(...) a vida ao ar livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com a higiene infantil [...] vestimentas adequadas e a forma correta de colocar a criança no berço, passando pela temperatura do banho, pelos banhos de sol e pela forma

¹⁴ A este respeito, em comparação com a princesa imperial D. Januária, que em 1829, contava com 306 peças “indispensáveis ao guarda-roupa de uma menina nobre” (MAUAD, 2009), vide matéria da Revista Veja (edição 2153), de 24 de fevereiro de 2010, na qual a matéria “Guarda-roupa de gente grande” mostra o ícone infantil, Suri Cruise, filha de dois atores hollywoodianos, Tom Cruise e Katie Holmes. Suri, desde bebê, dita moda em roupas, calçados e acessórios em todo o mundo e possui um guarda-roupa na época avaliado em US\$ 3.000.000!!! Em 2011, Suri foi eleita uma das 30 **mulheres** mais bem vestidas do mundo, e hoje seu guarda (roupa?) está avaliado em mais de US \$ 5.000.000!!! Disponível em <http://entretenimento.r7.com/moda-e-beleza/noticias/suri-cruise-esta-entre-as-mulheres-mais-bem-vestidas-do-mundo-20110506.html>. Acesso em 02 de agosto de 2011. A diferenciação entre crianças e adultos durante a Modernidade deu-se, segundo Ariès (2006), primeiramente nas classes mais abastadas, sendo a primeira criança a ser especializada pelas roupas o menino.

correta de embalar [...] no entanto [...] crianças no interior da casa, bem enroladinhas, protegidas do ar frio e mamando em uma negra saudável e bem alimentada (MAUAD, 2009, p. 161).

Cabe lembrar que ainda “a criança era a vítima preferida das crises frumentárias, das tensões sociais, das epidemias. As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres, os últimos, mais vulneráveis e adoentados” (DEL PRIORE, 2009, p.88 e 89). Havia grande preocupação da medicina higienista em “recolher” crianças nascidas de “uniões que a lei proíbe” (GONDRA, 2002) e moralizá-las, uma vez que, pelo contrário, estas seriam os futuros homicidas, ladrões e toda a gama de criminosos que perturbam a paz social. A ótica destes médicos era mais ampla que a própria medicina ou a criança, pano de fundo para o discurso, mas uma prévia de vários discursos totalitaristas que se tornariam dominantes na primeira metade do século XX, emitidos, principalmente pelas nações que fomentaram as duas guerras mundiais. A criança, durante o período do Império no Brasil, surgiu então como foco de preocupações sociais e políticas, que vinham, é claro, munidas também de afeto dos pais para com seus filhos, afeto este “pautado numa relação de convívio e troca” (MAUAD, 2009, p. 158).

Na legislação, o Código Criminal do Império de 1830 previa que a responsabilidade penal de uma criança poderia começar aos 7 ou aos 9 anos, a critério do juiz, enquanto civilmente os menores de 21 anos estavam ainda submetidos ao poder familiar (LONDOÑO, 1995), ficando as crianças responsabilizadas e penalmente presas em prisões comuns. Podemos, com isso, inferir os abusos sexuais físicos e psicológicos sofridos por essas crianças que foram presas e cumpriram pena com adultos.

1.5.3 A República dos Menores e Código de 1927: Ordem e Progresso

No que diz respeito à situação da infância brasileira, a nação que outrora fora dirigida por um Imperador português, passava agora a ser dirigida por seus próprios filhos, esta “brava gente brasileira”, que conseguiu “conquistar com braço forte” o definitivo rompimento com Portugal. Os discursos ufanistas, nacionalistas, de desenvolvimento, superioridade, pioneirismo tomavam novo fôlego, pois o Brasil sempre fora “gigante pela própria natureza”. Para as crianças brasileiras, houve uma resultante: **coube novamente a elas serem educadas, moralizadas, higienizadas e treinadas a fim de trazerem à “Terra Adorada” um futuro**

grandioso. Esta sensação de quebra para romper com o velho sistema político e saudar o novo apenas apertou ainda mais as amarras da educação e dos “cuidados” com as crianças, pois, em um Estado renovado, laico, agora era tempo de:

(...) uma nova religiosidade, ancorada no poder-saber da ciência. Era tempo de instituir uma nova representação dos colégios, das políticas públicas voltadas para a educação e, também, de novas práticas escolares. Era, enfim, chegado o tempo da trindade pedagógica e da utopia de intervir na formação de um homem novo. Novo porque bem constituído física, moral e intelectualmente. Novo porque inscrito em uma percepção do homem e da sociedade que buscava legitimar-se como nova, em um tempo no qual se dirigiam ações rumo à modernidade da sociedade, do trabalho, da economia e da escola. Era tempo de urbanização e de aburguesamento. Portanto, também era tempo de higienização. (GONDRA, 2002, p. 123)

Os discursos acerca das crianças que no século XIX restringiam-se praticamente aos campos da Pedagogia e da Medicina, agora alcançavam outros meios, como o Direito, a Segurança Pública (nesta área, mais especificamente a Polícia Militar) e a Assistência Social (inclusive com grande vinculação entre os cuidados com as crianças pobres e o estabelecimento da Assistência Social como carreira acadêmica no Brasil)¹⁶, todos estes meios focados no crescimento da nação, diante do lema: Ordem e Progresso. Progresso este vinculado diretamente ao crescimento do parque industrial brasileiro, que se perfilava aos moldes do capitalismo norte-americano e europeu. Fazia-se necessário “doutrinar os jovens para uma vida mais regrada e condizente com os anseios de uma cidade pautada pela lógica de produção” (SANTOS, 2009, p. 225). Assim sendo, aqueles que não estivessem alinhados a esta lógica, que futuramente não iriam servir a este propósito, que não fossem uma peça devidamente engraxada para fazer girar as engrenagens do país, seriam os delinquentes e futuros bandidos. O discurso para o tratamento da infância seguia nesta direção:

Ao dirigir-se aos presentes na sessão de abertura do evento [1º Congresso de Proteção à Infância, em 1922], o Dr. Fernando Magalhães, recolocava a preocupação em torno da infância, trazendo para o debate o aspecto econômico dessa questão. Para ele, o aproveitamento e avigoramento da criança representavam a economia, a acréscimo das forças vivas da nacionalidade. E indagava seu auditório: “De que valem sacrifícios para trazer ao Brasil imigrantes quando deixamos emigrarem para a eternidade as creancinhas por falta de cuidados?” Em seguida, comenta e posiciona-se: “O problema da criação dos meninos deixou de ser uma questão de ordem social”. Nesta linha ele afirma: “Uma creança que se perde, material ou moralmente, não significa somente uma saudade para a família, uma vergonha para os Paes; é, mais do que isto, uma força que se perde para a

¹⁶ A este respeito, vide o texto “A cidade de menores: uma utopia dos anos 30”, Corrêa (2009).

sociedade[...] Nesses termos, a infância é mantida em discurso, instalando-se na condição de “Maximo problema social”, mantendo-se igualmente a fórmula articulada em nome da Higiene, de modo a resolvê-lo, a qual encontra-se inscrita e expressa na gramática do guiar, ajudar, corrigir e substituir. (GONDRA, 2002, p. 113)

Estes discursos eram baseados principalmente nos estudos higienistas, eugenistas e biólogos da Europa (principalmente da Itália), lembrando aqui o Professor Lombroso com seus estudos sobre as características físicas dos criminosos. No Brasil, foi grande o alcance desse pensamento.

Em julho do mesmo ano [1937], o professor Leonídio Ribeiro foi delegado oficial do governo brasileiro ao Primeiro Congresso de Psiquiatria Infantil em Paris. Mais tarde, historiando a reunião para os estudantes de um centro acadêmico, dizia ele:

A primeira e principal conclusão foi a de que existe uma ciência nova, que os alemães chamam de Pedagogia terapêutica e os italianos Medicina pedagógica, **destinada especialmente ao estudo das crianças difíceis e anormais, com o auxílio da qual será possível realizar a obra benemérita de profilaxia, não só das doenças mentais, como também do próprio crime** (CORRÊA, 2008, p. 82. Grifo meu)

Estes estudos ecoavam nos encontros, nas revistas, nos jornais e faziam refém a opinião da população, que ouvia de suas autoridades que as crianças não eram apenas crianças, mas eram “sementeiras do porvir”¹⁷. Portanto, o discurso médico higienista apoiava-se sobre três eixos: o econômico (melhora da sociedade), o jurídico (defesa da sociedade) e eugênico (purificar a espécie) (GONDRA, 2002). Baseada nestes conceitos, a educação /civilização das crianças ficou a cargo de duas entidades: família e Estado, sendo que, na mesma época, estava em plena transformação a configuração da própria família e da sociedade, onde as mulheres e as crianças começavam a ser inseridas no mercado de trabalho. Assim, as crianças e também as mulheres tiveram suas forças de trabalho normatizadas. Nas famílias em que não havia carências econômico-financeiras e consideradas como “estruturadas”, a educação/civilização ficava a cargo desta e do Estado, por meio da escola. Nas famílias pobres e definidas como “desestruturadas”, esse processo ficava a cargo do próprio Estado, com aparato (re)educacional e policial.

No período chamado Primeira República, houve no Brasil uma inovação com a consolidação do Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, promulgado pelo Presidente Washington Luiz: o Código de Menores. Esta legislação agia como uma contrapartida do

¹⁷ Fala do Dr. Magalhães, Professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, na sessão de abertura do “1º Congresso de Proteção à Infância”, retirado de Gondra (2002, p. 115).

Brasil para lidar com o assunto da criança, porém, de uma forma *sui generes*, como visto mais adiante. A contrapartida do Brasil dava-se em relação à Declaração dos Direitos da Criança proposta pela Liga das Nações em Genebra em 1921 e aprovada em 1924. Esta Declaração visava, por sua vez, estabelecer obrigações dos adultos em relação às crianças de todo o mundo independentemente de “raça, nacionalidade ou credo” (Liga das Nações, 1924), em prol das situações ocorridas com as crianças durante a I Guerra Mundial. A Declaração contava com cinco princípios, cujas principais preocupações eram: desenvolvimento, alimentação, saúde, recuperação (reeducação), socorro em “tempos de aflição”, proteção contra exploração e educação humana.

O Código de Menores brasileiro não abrangia ou legislava para todas as crianças. Tratava-se de uma normativa voltada para os “menores”, para a qual:

o menor não era (...) o filho ‘de família’ sujeito à autoridade paterna, ou mesmo o órfão devidamente tutelado material como moralmente. Partindo dessa definição, através dos jornais, das revistas jurídicas, dos discursos e das conferências acadêmicas foi se definindo uma imagem do menor que se caracterizava principalmente como **criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente pelos seus pais, seus tutores, o Estado e a sociedade.** (LONDOÑO, 1995, p. 135. Grifo meu)

No Brasil de então, o uso do termo *menor* legitimou-se como sendo aquela criança menor de 18 anos “abandonada ou delinquente”, ou, conforme consta no texto do artigo 1º da respectiva normativa, aquele “de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (BRASIL, 1927). Além disso, a legislação previa várias possibilidades de perda e suspensão do poder familiar, algumas delas bastante subjetivas: “Art. 32. Perde o patrio poder o pae ou a mãe: (...) que praticar actos contrários á moral e aos bons costumes”. E quando um dos pais era condenado à perda do poder familiar, o outro automaticamente era atingido:

Art. 38. A suspensão do patrio poder abrange o pae e a mãe, si os dous vivem juntos, ainda no caso de só um delles ter sido julgado indigno do exercicio do patrio poder. O conjuge innocente, porém, deixando de viver em companhia do conjuge indigno por desquite, ou por morte deste, póde reclamar a restituição do patrio poder, de que foi destituido sem culpa, desde que prove achar-se em condições moraes e economicas de prover á manutenção e educação dos filhos. (BRASIL, 1927)

Em termos de grandes cidades brasileiras, como era o caso de São Paulo e Rio de Janeiro, o Código tentou lidar com uma categoria de criança oriunda, em grande parte, da

explosão demográfica nos centros urbanos, que não possuíam estrutura alguma para receberem as famílias dos ex-escravos e dos imigrantes europeus: “São Paulo conheceu um crescimento populacional sem precedentes em sua história. Com cerca de trinta mil habitantes em 1870, passaria a abrigar uma população de 286 mil habitantes em 1907” (SANTOS, 2009, p. 212). O caos gerado pela desestruturação do Estado para oferecer trabalho, moradia, segurança, saneamento básico, saúde e educação para toda essa população, criou também um enorme contingente de crianças e adolescentes a vagar pelas ruas em busca de sobrevivência e aventura. Essas crianças, de fato, “viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam” (PASSETI, 2009, p. 348), porém, a ótica determinista previa que era certa a equação *criança + pobreza = delinquente*. Esta premissa tornou-se base para a construção de políticas públicas e sua profilaxia tornara-se prioridade e política de Estado. A construção estabelecida para este sujeito criança era principalmente a de permanecer no interior de instituições, que, por sua condição de pessoa em formação, se apresentavam (e continuam se apresentando), como a família e a escola, responsáveis por sua civilização, mantendo-a longe das ruas:

Os novos padrões de convívio impostos entraram em choque com as formas habituais de ocupação dos espaços urbanos, resultando numa constante vigília e repressão das manifestações tradicionais de convívio. As brincadeiras, os jogos, as “lutas”, as diabruras e as formas marginais de sobrevivência daqueles garotos tornaram-se passíveis de punição oficial. Os meninos das ruas tornaram-se “meninos de rua” (SANTOS, 2009, p. 229. Grifos do autor).

Assim, o aparato do Estado voltou-se para reprimir estes “delinquentes” que personificavam um verdadeiro “perigo a se concretizar, fosse por predestinação biológico-hereditária, fosse por determinação social” (VIANNA, 2002, p. 30). Uma estatística posta pelo Secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo dava conta, no início da República, da prisão de 1500 menores, sendo “119 por gatunagem, 182 por embriaguês, 199 por vagabundagem, 458 por desordens e 486 por outros motivos de menor gravidade” (LONDOÑO, 1995, p. 137 e 138). Vale ressaltar aqui que o Código Penal de 1890 trazia a menoridade penal como sendo de 9 anos, a partir desta idade e até os 14 anos, o juiz verificaria se o réu agiu com discernimento. Caso isto ocorresse, haveria a responsabilidade penal, a imputabilidade. Para aferir este discernimento, bastava uma pergunta do juiz: - “O júri considera que o réu agiu com discernimento?”. A resposta do júri leigo bastava para a condenação (LONDOÑO, 1995). Nos casos em que a criança era condenada pelo crime, ou

mesmo a cumprir castigo por vadiagem por dois ou três dias, ficava presa junto com os adultos já condenados. Algumas entidades da época faziam voz para “humanizar” as prisões e o tratamento dado aos “delinquentes” presos.

Já existem entre nós sociedades protetoras dos animais, as quais florescem dia-a-dia pela simpatia crescente que lhes dispensa o povo brasileiro! (...) Sejam mais humanos! Aplaudamos as sociedades de proteção aos animais, mas não nos esqueçamos de proteger também os nossos pequeninos semelhantes, porque é dever muito mais alto e mais humanitário, (...) educar e reformar a infância é preparar o futuro, evitando que os meninos de hoje sejam os criminosos relapsos de amanhã (SANTOS, 2009, p. 223)¹⁸

Talvez por ser bastante gritante o fato de crianças e adolescentes pobres serem considerados responsáveis pela criminalidade e insegurança nas cidades, a historiografia da infância brasileira que trata do período de vigência do Código de 1927 é majoritariamente relacionada a esta criança, a criança pobre, “potencialmente abandonada e perigosa” (PASSETTI, 2009, p. 355). Nos anos idos de 1930, houve o projeto de construção da Cidade de Menores, que visava ser o lar de cerca de mil crianças e adolescentes abandonados. A arquitetura e disposição das atividades eram as mesmas dos presídios construídos no mesmo período. A este respeito, certa vez, o Ministro da Justiça concedeu a seguinte entrevista:

Para isso tive a felicidade de contar com a colaboração de um grupo de especialistas, entre engenheiros, médicos, e juristas, que gentilmente estão cooperando comigo, a fim de tornar possível dotar a nossa cidade de um sistema completo e eficiente de assistência, não só dos criminosos de hoje, o que é importante, mas, principalmente dos de amanhã, que são os menores abandonados e delinquentes. (CORRÊA, 2008, p. 91)

O intuito (utópico) maior, então, seria manter todas as crianças nas escolas, sob os cuidados de famílias estruturadas, a civilizar-se para, na adultez, serem bons cidadãos, formadores de novas famílias estruturadas, bons empregados, pagadores de impostos, brasileiros exemplares. Em 1934 e 1937, observamos, nas Constituições, pioneiramente, a obrigação de o Estado fornecer educação a todos (PASSETTI, 2009).

Após a II Guerra Mundial, em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração dos Direitos da Criança, que, desta vez, contava com 10 princípios, cujas preocupações giravam em torno da “imaturidade física e intelectual” das crianças que careciam de proteção especial, incluindo as seguintes questões neste rol: a não discriminação;

¹⁸ Bonuma (*apud* Santos, 2009, p. 223).

a proteção especial; o direito ao nome e à nacionalidade; o direito à segurança social - sua e de sua mãe -, não as separando na tenra idade; prioridade ao atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais; previsão de apoio financeiro e assistência às famílias numerosas; educação gratuita e obrigatória que lhe forneça formação cultural, moral e social capaz de tornar a criança um membro útil à sociedade; prioridade nos atendimentos de socorro; impedimento do trabalho infantil antes de uma idade mínima adequada. Estes princípios são bastante avançados, observando-se seu contraponto com a Declaração de 1924. Nota-se, também, nessa Declaração as bases para as políticas para a criança e para a família, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro de 1990.

1.5.4 As crianças no Regime Militar: segurança e desenvolvimento¹⁹

A família encontra-se em processo de desorganização, pelo declínio da autoridade paterna, pela independência dos membros da casa, pela emancipação da mulher, o acentuado desvirtuamento da religião; enfim, pela decorrência do Brasil entrar na era tecnológica que acaba colocando as crianças e os jovens frente à indecisão. Perdeu-se paulatinamente a consciência das normas e valores estabelecidos pela civilização ocidental. Há dois grupos: os que progressivamente aceitam a sociedade como ela é e aqueles que não a aceitam, mostrando-se rebeldes, estes últimos são de dois tipos: os pacíficos que se utilizam de atitudes extravagantes para mostrar sua rebeldia e os não-pacíficos, os subversivos e perigosos. (PASSETTI, 1995, p. 156)

Durante o Regime Militar, a infância foi novamente encarada pelos governantes como assunto vinculado à Segurança Nacional. Essa premissa baseava-se desta vez não só pelos perigos gerados pelos chamados delinquentes, que outrora foram “menores abandonados”, mas pela possibilidade de uma invasão cultural por parte do inimigo comunista representado pelo governo soviético. O Plano de Segurança Nacional confeccionado pelos militares tinha especial cuidado com os pobres (mais especificamente com as crianças pobres), pois estes eram considerados solos fecundos para a proliferação dos ideais anticristãos-marxistas na América Latina: “a pobreza pode constituir uma ameaça à segurança nacional e as políticas de assistência são parte das estratégias de combate à guerra psicológica” (ROSEMBERG, 2009, p. 145). Por estar alinhado à política internacional norte-americana durante a Guerra Fria, o Brasil obteve dos órgãos financeiros internacionais

¹⁹ Lema dos governos militares que se sucederam de 1964 a 1984, conforme Rosemberg (2008).

empréstimos e também diretrizes sobre, por exemplo, como deveria dar-se o bem-estar social dos brasileiros. A este exemplo, o Fundo de Proteção à Infância das Nações Unidas (UNICEF) foi responsável pela emissão de diversos estudos e projetos que visavam ao desenvolvimento da comunidade com base na diminuição da pobreza. Nesse período, foi criado também o Projeto Casulo de Educação Infantil, que tinha todas as vantagens possíveis ao Regime: baixo custo e aplicabilidade em qualquer lugar, independentemente das particularidades regionais.

Em 1964, no ano de instalação do Regime, foi inaugurada a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBM), dentro da qual foi concretizada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), vinculada diretamente à Presidência da República, que passou a ser o principal órgão de proposição, implementação, fiscalização e administração das políticas públicas voltadas à infância (PASSETTI, 1995). Nos Estados, foram criadas as fundações estaduais, responsáveis por centralizar as demandas e os recursos provenientes dos municípios e entidades privadas (SÁ EARP, 1998) e também seria o:

Lugar exemplar de educação ao infrator sem repressão (...) sintonizada com a Lei de Segurança Nacional, orientou o novo tratamento. Afirmava que o tratamento “biopsicosocial” reverteria a “cultura da violência” que se propagava pelos subúrbios com os conflitos entre gangues e com isso contribuiria para acabar com a marginalidade formando jovens responsáveis para a vida em sociedade (PASSETTI, 2009, p. 358. Grifo do autor).

O governo militar cria a FUNABEM e as FEBEMs, como criou tantos outros elefantes brancos²⁰ miraculosos, que nasceram com a promessa de:

(...) proteger a criança na família: vai estimular obras que ajudem neste mister; vai ser auxiliar dos juízes de menores; vai cuidar da formação de pessoal especializado para o trato com menores; vai dar assistência técnica especializada aos Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas que solicitarem; vai, enfim, atualizar os métodos de educação e reeducação de menores infratores ou portadores de grave problemas de conduta. E, mais que tudo, vai adotar meios tendentes a prevenir ou corrigir as causas de desajustamento (PASSETTI, 1995, p. 151)²¹

²⁰ Em linguagem popular “elefante branco” é uma obra suntuosa, grande, na qual foi gasto muito dinheiro e que a população em geral ou mesmo o Estado não tirou proveito algum. Seria uma obra que serviu apenas ao empreiteiro que a construiu ou para a realização de propaganda.

²¹ Texto citado de Passetti e trazido de uma obra escrita por um dos idealizadores da FUNABEM, Mário Altenfelder, obra esta editada pela Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, em 1977.

Em 1975, em São Paulo, a Polícia Militar chegou a tornar-se parte oficial do sistema de acolhimento de menores. Pelas palavras do então Secretário de Promoção Social, e um dos criadores da FUNABEM, Mário Altenfelder: “A Polícia Militar junta-se a nós para a realização de um trabalho integrado que devolverá a esta corporação seu papel promocional do menor” (PASSETTI, 1995, p. 166).

O ano de 1978 foi consagrado como o Ano Internacional da Criança (PASSETTI, 1995) e com ele deflagraram-se as pesquisas sobre a história da criança e de sua repressão no Brasil. A partir disso, assistimos à organização de diversas entidades que se articularam na defesa dos direitos da criança, imprimindo as suas marcas na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. No ano posterior, o Regime reelaborou o Código de Menores mantendo a preocupação na criança e no adolescente “em situação irregular” e impedindo qualquer participação no processo de organizações alheias ao Estado. O termo “menor” no Código de 1979 ainda carregava o mesmo significado de sua versão anterior, sendo que, dos cinco aspectos possíveis de caracterizar uma situação irregular do menor, quatro faziam menção à pobreza ou à falta de meios materiais e apenas o último dizia respeito à possível prática de ato infracional. “O Código de Menores de 1979, portanto, atualizou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, formalizando a concepção ‘biopsicosocial’ do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças pobres como menores e delinquentes em potencial” (PASSETTI, 2009, p. 364. Grifo do autor). Estamos, assim, diante de discursos e valores que se complementam e se reforçam mutuamente, de modo que, como salienta Passetti (1995), toda e qualquer crítica que escapasse dos fundamentos dessas concepções era tida como antipatriótica.

1.5.5 Período Pós-88: a nova descoberta da infância ou o retorno a Platão?

Conseguirá o Brasil “desvencilhar-se da continuidade do **atendimento totalitário** num regime político que se declara democrático?” (PASSETTI, 2009, p. 365. Grifo meu), ou continuaremos em busca de soluções rápidas e “jeitosas” para lidar com algo tão amplo como a cidadania de um grupo que historicamente nunca a viveu plenamente?

A década de 1990 confirmou a preocupação com a fixação, reconhecimento e respeito aos direitos civis e políticos de grande gama da sociedade que, no período de disputa ideológica entre o capitalismo e o socialismo, não os possuíam, e quando positivamente, não

os tinha respeitados. Tanto de um lado quanto do outro, foram constantes os desrespeitos aos princípios de *liberdade, igualdade e fraternidade* cometidos pelo Estado contra os cidadãos que se pronunciavam discordantes dos ideais reinantes como corretos e salutareos em determinado “lado” dos dois pólos. Enfim, com o intuito de padronizar “à força” o comportamento e a opinião de seus cidadãos, tanto socialistas quanto capitalistas adotaram os mesmos métodos: silenciá-los por meio de prisões, torturas, exílios e assassinatos.

Com o fim da Guerra Fria, mais precisamente em 02 de setembro de 1990, os Estados Partes da ONU acordaram a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CSDC), que visou principalmente padronizar os modos de tratamento para com as crianças do mundo todo (entenda-se Estados Partes da entidade). A CSDC tratou de forma muito mais abrangente da criança do que suas antecessoras de 1924 e 1959, que contavam com 5 e 10 princípios, respectivamente. A DSDC (Declaração sobre os Direitos das Crianças) de 1990 conta com 54 artigos que se preocupam em definir o que é uma criança²² e ter reconhecimento de que “a infância tem direito a cuidados especiais” (CARRIDE *apud* ONU, 1990, p. 658), por ser um período de desenvolvimento. Além disso, a Declaração remete à família as principais obrigações para com a infância, também como reflexo ao período em questão e que estava em voga o modelo de Estado neoliberal, que minimizava suas obrigações para com os cidadãos, seguindo o princípio do Estado Mínimo. A grande inovação no que concerne à cidadania presente na DSDC é o fato de todas as ações realizadas a respeito da criança, ou que lhe afetem, ter como mote balizador o interesse maior da criança em questão (ONU, 1990, artigo 3), prevendo, assim, que a criança “que estiver capacitava a formular seus próprios juízos” (ONU, 1990, art. 11) expresse livremente sua opinião nos casos a ela relacionados. Desta feita, a criança é vista pela primeira vez na legislação como sujeito, e não apenas como objeto. No rol dos direitos estabelecidos e que foram delineados dentro dos Estados Partes, estão (na ordem apresentada na legislação): a vida, o nome, a nacionalidade, o reconhecimento de sua filiação, o recebimento de cuidados e o direito a realizar reuniões pacíficas e a associar-se. A Declaração cria ainda uma *personalidade jurídica* para a infância inexistente até aquele momento, outorgando-lhe direitos até então restritos aos adultos, tal como o exemplo do artigo 16:

²² Segundo a normativa, criança é a pessoa de até 18 anos incompletos, inexistindo na DSDC a figura do adolescente. Mesmo sendo extensiva na delimitação do período da infância diante do ECA, que prevê a infância como período de 0 a 12 anos incompletos, a DSDC prevê a possibilidade de maiores de quinze anos lutarem em guerras (artigo 38).

1. Nenhuma criança será objeto de interferências arbitrárias ou ilegais em sua **vida particular**, sua família, seu domicílio ou **sua correspondência**, nem de atentados ilegais a **sua honra e a sua reputação**.
2. A criança tem direito à proteção de lei contra essas interferências ou atentados. (ONU, 1990. Grifos meus).

A DSDC foi bastante abrangente, ousada (em virtude das diferenças culturais ocorridas entre os Estados Partes, no que diz respeito ao tratamento dado à infância) e inovadora, comparando-a com suas duas antecessoras. No entanto, como previsto em seu artigo 41 (as leis dos Estados Partes poderiam ser mais extensivas no campo de benefícios à infância), o ECA foi muito além nas prescrições e definições dos direitos das crianças e na delimitação de papéis dentro da estrutura do Estado no quesito infância.

Antes de mais nada, o ECA foi a primeira legislação brasileira a tratar realmente e especificamente de todas as crianças, já que, como vimos anteriormente, as legislações mais próximas foram os Códigos de Menores de 1927 e 1969, nos quais, como comentamos antes, o termo *menor* dizia respeito, estritamente, a crianças e adolescentes pobres, ou infratores, ou filho de infratores, ou órfãos, enfim, os chamados “filhos de família” não estavam tutelados sob qualquer previsão estatal, e estariam resguardados apenas por suas famílias.

No que diz respeito a esta comparação, Estatuto da Criança e do Adolescente *versus* Código de Menores, outro quesito importante a ser salientado é a anterior previsão de separação/retirada da criança de sua família e também a extinção do poder familiar, que atualmente são ações praticadas em última instância pelo Estado contra os pais ou responsáveis. Esta separação da família e perda do poder familiar eram praticadas, nos tempos dos Códigos, com certa banalidade e ligados, geralmente, ao fato de a família da criança ser pobre. Com o Estatuto, essa situação tornou-se “problema do Estado” e não mais culpa dos pais pobres que tinham filhos e não possuíam condições materiais para lhes fornecer meios de alimentação, vestimenta, habitação etc.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.

Parágrafo Único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio. (BRASIL, 1990).

O ECA também delimitou e distinguiu criança de adolescente e definiu que **todos** os cidadãos brasileiros devem primar pelos cuidados 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” (BRASIL, 1990, art. 4º) das crianças, em virtude de elas serem pessoas em desenvolvimento físico e mental (Ibidem, art. 3º). Os cuidados estabelecidos pelo ECA e previstos para a criança antecedem seu nascimento, alcançando sua mãe. Além disso, assim como na DSDC, o ECA trouxe como prioridade, logo no início da normativa, o direito da criança por sua identidade (art. 10).

Assim, a DSDC de 1990 e o ECA contemplam situações extremamente importantes e necessárias, principalmente no que concerne aos cuidados, para “balizar” as ações, o relacionamento e os deveres do Estado, família e comunidade para com as crianças. Porém, estes avanços nos cuidados não representam diretamente a criação de uma condição/posição cidadã para a criança brasileira. A representação da criança brasileira no ECA aproxima-se a de um ser inanimado, objeto de cuidados e direitos infinitos, obrigação primordial do Estado, da família e da comunidade. Tanto o Estatuto quanto a Constituição Federal de 1988 preveem que a infância é o período de aquisição de educação/cultura/civilização para o exercício futuro da cidadania durante a vida adulta. Mais ainda, a legislação impõe uma espécie de inércia geracional, um estado de *stand by*, em que a criança (a fim de ser protegida) não possui qualquer obrigação, nem mesmo a obrigação (que, de fato, existe, e que lhe é cobrada pelos pais, professores e comunidade) de ser educada/civilizada, impondo-lhe para o futuro qualquer obrigação que possa ter.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, **preparo para o exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

[...]

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

[...]

§ 3º. **Compete ao Poder Público recensear os educandos** no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e **zelar, junto aos pais** ou responsável, **pela freqüência à escola.**

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990. Grifos meus).

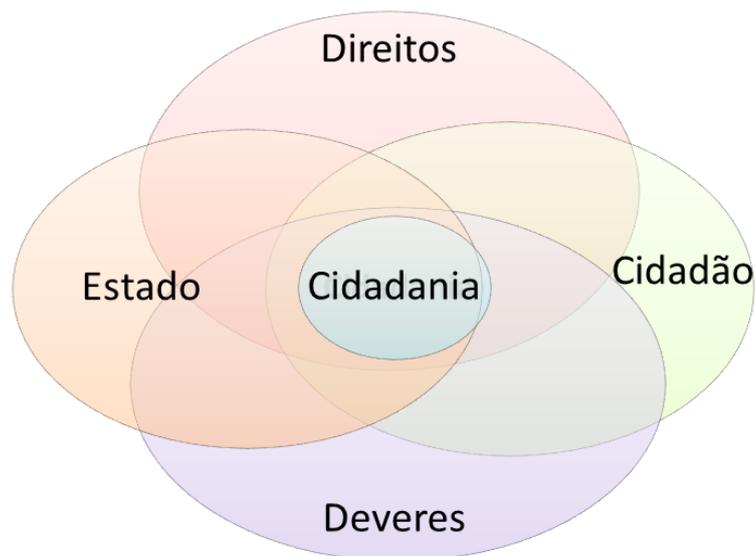
Assim, retira-se da legislação qualquer resquício de texto que pareça não proteger integralmente a criança com o intuito de nomear o Estatuto como sendo “a legislação da criança cidadã”. Por outro lado, de fato, certas situações são cobradas como obrigações das crianças, como as supracitadas, bem como a própria existência de uma cidadania que não pode existir por si só, uma vez que, para ser, para existir, exige a execução e prática de um

acordo entre os cidadãos e o Estado em que cada um, no “contrato”, tem, necessariamente **direitos e deveres**. Esta interseção (Figura 01) é o princípio construído e consolidado historicamente da cidadania, e sem qualquer das partes, ela não pode existir.

A cidadania é a relação da coletividade entre si e entre esta e o Estado que proporciona direitos a serem usufruídos diante de obrigações a serem realizadas. Entretanto, nem sempre estas obrigações e direitos estão postos em normativas, estando presentes, na maioria das vezes, de forma consuetudinária. Atualmente, considero que o que na Grécia nasceu como um status que incluía direitos de nacionalidade, participação política direta (em virtude do reduzido número de cidadãos e extensão territorial), liberdade de expressão, mobilidade no território e fora dele e deveres, tais como obediência às normas daquele Estado e pagamento de impostos, no Brasil contemporâneo, ampliou-se a outros patamares, não só por atingir pessoas de todas as gerações, etnias e gêneros, mas, principalmente, por extrapolar seu significado além das fronteiras da legislação posta pelo Estado (cidadania objetiva) e avançar para o âmbito subjetivo. Como afirmou Elias (2011), o cidadão não é apenas o cumpridor de deveres e sujeito de direitos, mas aquele que tem cultura (educação) e que age de forma cortês, civilizada, urbana com os demais, que possui uma postura característica “adequada” à vida em comunidade. Por mais que a cidadania só sobreviva da interseção vista acima, ela extrapolou sua previsão contratual e impregnou-se nos modos de ser em comunidade, exigindo de todos os componentes, Estado e cidadão, atitudes não previstas nas legislações.²³

Figura 02 – Interrelações para a existência da cidadania

²³ No Direito brasileiro, existe a previsibilidade doutrinária e jurisprudencial desta adequação das normas estatais a atitudes consideradas ilegais, porém, amparadas por pactos de conduta de determinada comunidade: não é legal mas é moral. Por exemplo, uma mãe, que furta iogurtes em um supermercado para dar a seus filhos que estão com fome, provavelmente, ao ser pega pelos seguranças do estabelecimento em flagrante delito e encaminhada pela Polícia Militar até uma delegacia de Polícia Judiciária Civil para a apresentação à autoridade competente (delegado), não permanecerá presa.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

A grande preocupação aqui é observar que, mesmo constatando e enumerando as vantagens trazidas pelo ECA (sua abrangência e preocupação em legislar e garantir todos os cuidados, mais do que necessários e que outrora faltaram), é notável o seu silêncio nos aspectos relativos à formação de uma criança cidadã: o receio de admitir que as crianças também têm deveres previstos no pacto²⁴ e que o não cumprimento destes deveres, aliado ao constante requerimento de direitos sem consideração com os demais cidadãos ou ao Estado, levará à destruição da própria comunidade, à impossibilidade de convivência com o outro.

O simples usufruto de direitos associado a cuidados não forma um cidadão que respeita e convive com o outro. A convivência com o diferente, com o estrangeiro é salutar, enriquece, faz o humano crescer culturalmente, emocionalmente, espiritualmente. Porém, é impossível guardar alguém em uma redoma (seja ela uma rua, um bairro pobre ou um condomínio de luxo) por dezoito anos, fornecendo-lhe cuidados e direitos e, no final desse período, dizer-lhe que agora ele deve trabalhar, namorar, votar, alistar-se ao Exército etc. Além de tudo isso, esse sujeito deve atravessar diversos tipos de instituições sociais, de pessoas com as quais nunca conviveu e esperar que os cuidados, resguardos, educação (cultura) que recebeu nesse período anterior sejam suficientes para fornecer atitudes civilizadas e respeitadas com o outro durante essa convivência. O fornecimento de *apenas* direitos e cuidados aliados à atual cultura de culto ao prazer imediato e individual (JOBIM E

²⁴ Deveres para com os pais (cuidados, respeito); deveres para com o Estado (pagamento de impostos – os produtos consumidos apenas por crianças não são isentos, por exemplo, fraldas, mamadeiras); deveres para com os outros cidadãos e para com a sociedade, para a manutenção do projeto civilizatório (respeito, educar-se, civilizar-se).

SOUZA, 2003 e JAMESON, 1993) contribuem para a emergência de um conglomerado de jovens que, ao se depararem com o outro, o estrangeiro, o que não lhe é agradável, aprazível, tentam extirpá-lo, aniquilá-lo²⁵.

É certo que o reconhecimento da criança como sujeito, com singularidades próprias, vem se firmando com o passar do tempo graças à consolidação de legislações, como o ECA e a DSDC, que balizam as ações do Estado. Também é visível o fato de que a criança esteja galgando importância em outros campos, além dos já tradicionais (Medicina, Pedagogia e Psicologia), porém, é necessário, para além do campo teórico, que a criança seja sujeito que convive com o outro e que esta convivência seja permeada pelos direitos e deveres. Nossa visão, como pais, educadores, como cidadãos, deve avançar às obrigações postas no Estatuto e na Constituição Federal de 1988 para que não permitamos que a criança seja cidadã apenas por titularidade ou nos aspectos que sejam convenientes aos adultos, ao capital, ou a quem quer que seja. Devemos primar e agir para que a cidadania das crianças alcance os mesmos patamares dos adultos (sem contudo eximir-nos de nossas responsabilidades e obrigações como pais e educadores), uma vez que:

Uma cultura onde todos os sujeitos, inclusive as crianças e jovens, possam se ver reconhecidos, envolve ação politicamente sensível dos sujeitos na sua pluralidade e diferença. Tal ação é essencialmente emancipatória, ou seja, não há como um sujeito ou grupo de sujeitos ‘se preparar’ para uma ação politicamente sensível, porque a melhor preparação é a própria ação (CASTRO, 2001, p. 43. Grifo da autora)

Mas, a exemplo da ação política trazida por Castro acima, Buckingham corrobora afirmando que “as crianças apenas poderão tornar-se ‘cidadãs ativas’, capazes de fazer escolhas sensatas em questões políticas, se forem consideradas capazes de fazê-lo” (BUCKINGHAM, 2007, p. 245. Grifo do autor). Assim, percebe-se o papel fundamental de uma mudança valorativa e atitudinal dos adultos com relação à criança, nesses vários aspectos. Questionarmo-nos acerca dessa construção histórica e basearmos nossas críticas

²⁵ São notáveis os casos de jovens que receberam “boa educação” e “boa criação” que cometeram crimes considerados pela opinião pública como “bárbaros”, pelo uso de violência e crueldade, contra seus próprios familiares e contra outros cidadãos que encontram pelas ruas. Entre os mais emblemáticos, estão: **o caso Galdino Pataxó**, em que seis rapazes de Brasília, em 1997, atearam fogo em um índio da etnia Pataxó que dormia em um ponto de ônibus (http://veja.abril.com.br/200897/p_030.html); **o caso von Richthofen**, em que uma jovem, em 2002, abriu a porta de sua casa para que o namorado matasse os pais com golpes de barras de ferro (http://veja.abril.com.br/120406/p_104.html); **o caso da Rua Augusta**, em que um grupo de rapazes espancou um rapaz que estava abraçado a um amigo gay em frente a uma boate em São Paulo, em 2011 (<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/11/rapaz-sofre-fraturas-no-rosto-ao-ser-espancado-na-rua-augusta-em-sp.html>)

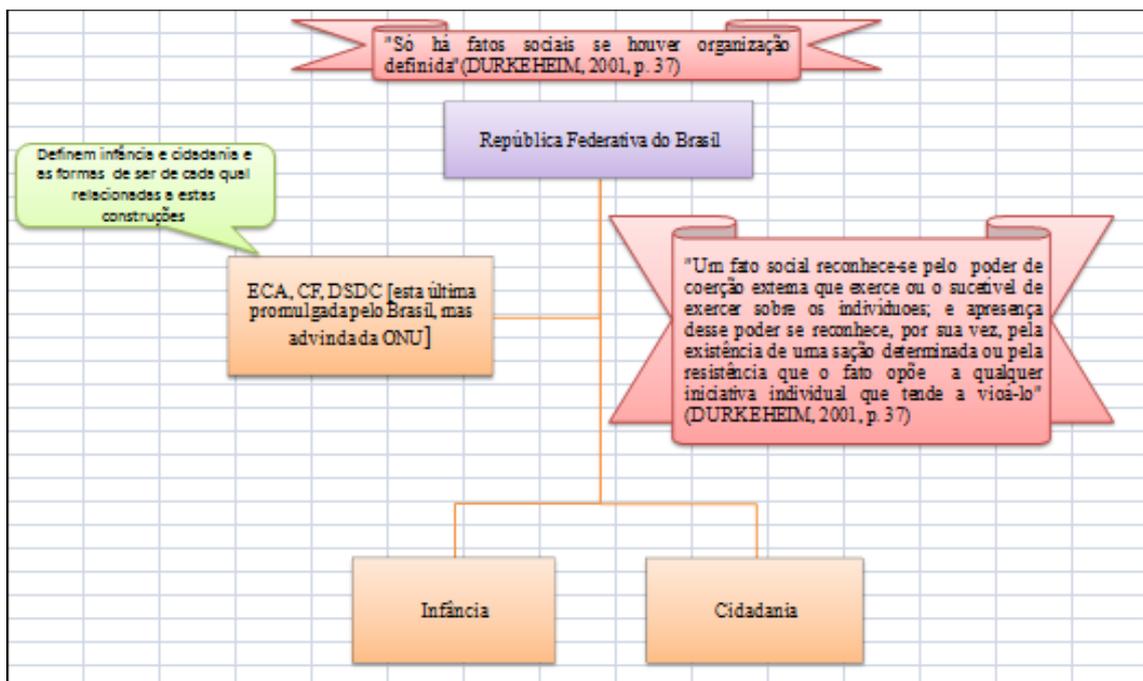
nesta questão, em nossas próprias experiências como cidadãos, é fundamental para melhorarmos nossa comunidade na formação de cidadãos críticos, porém, respeitadores do outro componente do sistema complexo denominado cidadania.

2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: APORTES PARA COMPREENDER A ATUAL POSIÇÃO DA CRIANÇA NA SOCIEDADE E NA CIDADANIA

O caminho percorrido no primeiro capítulo nos coloca agora em consonância com a afirmação de Belloni (2009) quando chancela que “a sociologia necessita apoiar-se na história para tentar compreender e explicar os fenômenos sociais, (...) a infância contemporânea só pode ser compreendida em toda sua complexidade com base em abordagens interdisciplinares” (BELLONI, 2009, p. 144). Assim, atravessado o levantamento histórico já realizado, trataremos nesse capítulo especificamente da Sociologia da Infância, área de conhecimento sobre a qual se calca teoricamente este trabalho.

Émile Durkheim, considerado o fundador da Sociologia, em sua obra “As regras do método sociológico”, de 1895, estabeleceu o que é um fato social: “fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 2001, p.40). Através desta definição, bem como da construção trazida no capítulo anterior, podemos concluir que a infância e a cidadania são dois fatos sociais, exemplificados a seguir:

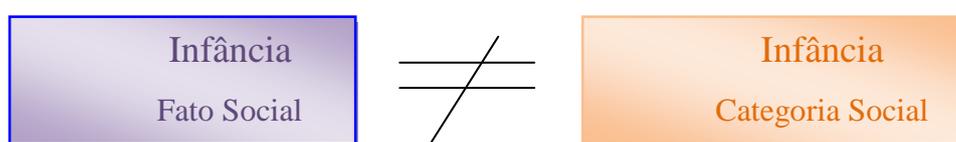
Figura 03: Esquema de fato social segundo Émile Durkheim



Fonte: Produzido pela autora.

Além da constatação de o termo “infância” em sociologia ser considerado um fato social, baseada nesta definição de Durkheim, trata-se também de uma categoria social referente à idade, que serve, nos estudos sociológicos, no sentido estrito da palavra, para categorizar os sujeitos, no quesito tempo de vida, a exemplo de outras categorias sociais, como: feminino, para categorizar os sujeitos em gêneros; negro, para categorizar sujeitos em etnias. Assim, temos:

Figura 04: Distinção do termo infância em Sociologia



Fonte: Produzido pela autora

Interessa-nos de agora em diante a infância como *categoria social*.

Antes dos anos 1970, a ciência sociológica, em geral, concebe a infância como um bloco monolítico, no qual os sujeitos que a compõem estão sob as mesmas condições: vivem a necessidade de serem socializados e posteriormente inseridos na sociedade. Caso esta socialização (que aqui considero também educação/civilização) não ocorra, a sociedade na qual esta criança não socializada se desenvolve, desta forma, estaria fadada às doenças sociais (CORSARO, 2011). A esse modelo de socialização, no qual **a criança é apropriada pela sociedade** de forma passiva, dá-se o nome de determinista (id ibdem). O mesmo autor distingue os modelos de socialização deterministas em dois tipos:

Modelos funcionalistas. Os modelos funcionalistas[...], descreviam aspectos bastante superficiais da socialização: o que a criança precisava internalizar e qual a educação dada pelos pais ou quais estratégias de formação deveriam ser utilizadas para garantir tal internalização. [...] O ingresso da criança nesse sistema [a sociedade] é problemático porque, embora tenha potencial para ser útil ao seu funcionamento contínuo, ela também é uma ameaça até que seja socializada.

Modelos reprodutivistas. [...] são centrados nas vantagens usufruídas por aqueles com maior acesso aos recursos culturais. Por exemplo, os pais oriundos de classe social mais elevada podem garantir que seus filhos recebam educação de qualidade em prestigiadas instituições acadêmicas. Teóricos reprodutivistas também apontam para um tratamento diferenciado dos indivíduos nas instituições sociais (especialmente no sistema educativo) que reflete e apóia o sistema de classes dominante. (CORSARO, 2011, p. 20-21. Comentário meu. Grifo do autor)

E mais, esta categoria social [infância] diferencia-se das demais por suas principais características: a ausência, a dependência e a tutela. Assim sendo, os sujeitos que compõem esta categoria social devem permanecer no interior de instituições capazes de suprir suas ausências e estas instituições são a família e a escola. O bloco monolítico a ser considerado diz respeito também à ausência de uma visão que considere as várias outras categorias sociais presentes dentro da categoria infância. Assim sendo, ignora-se as diferenças entre gênero, classes sociais, etnias existentes entre os sujeitos da categoria infância.

Outro fator relevante no que tange à marginalização da infância (categoria social) dentro da sociologia é o fato de as atividades realizadas pelas crianças (brincadeiras, tarefas escolares, serviços domésticos) não terem valor social algum, considerando-se valiosas ao sistema social apenas as atividades realizadas pelos adultos.

Todos estes princípios são questionados ainda na década de 1970, tendo sido iniciados estudos que visam estudar a socialização e a sociedade, tendo como base a infância. Os estudos da sociologia da infância inauguram os questionamentos desses antigos princípios que fixam a “posição atribuída à criança, e ao jovem, de incapacidade social, política e cultural, posição esta que viabiliza a exclusão da criança e do jovem da participação plena na vida social” (CASTRO 2001, p. 27).

Esta visão na sociologia da infância com possibilidades reais no presente está calcada em estudos da psicologia do desenvolvimento, com Jean Piaget e L. S. Vygotsky (CORSARO, 2011); e também nos estudos da história da infância, com Phillipe Ariès (SIROTA, 2001). Neste âmbito de impulso dos estudos sociológicos da infância, encontra-se também o surgimento de questionamentos à sociologia geral advindos dos estudos feministas, que trazem a reboque questionamentos sobre o valor social dos trabalhos domésticos, em detrimento dos trabalhos realizados pelos homens adultos, e a ligação intrínseca entre a mulher e a maternidade, o que já não se aplica no que diz respeito ao homem e à paternidade (ALANEN, 2001). Por fim, as próprias sociologia da família e sociologia da educação inauguram pesquisas que contam com sujeitos crianças, ou seja, pesquisas que têm como fonte informadora a infância, e assim, estes ramos da sociologia também compreendem a infância fora destas duas instituições (SIROTA, 2001):

No final dos anos 80, historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos de língua francesa assim como um certo número de profissionais da infância começam a trabalhar, no interior de suas comunidades respectivas, com esse novo objeto. Esses encontros e o conjunto das publicações que deles resultaram se refletem uns nos outros, cada um raciocinando no interior de

seus próprios quadros de referência e com suas metodologias próprias, construindo assim uma nova paisagem científica (SIROTA, 2001, p. 12).

Assim, inaugura-se a sociologia da infância que aponta para as seguintes conclusões, já no final de década de 1990: a infância é uma construção social; a infância é uma estrutura relacionada ao tempo de vida, como também o são a velhice e a juventude; a infância é uma variável sociológica que contém outras variáveis sociológicas em seu interior; a criança é um sujeito social tal como o adulto, e é produtora e consumidora dos processos sociais (SIROTA, 2001).

Belloni (2009) considera que todo esse processo de mudança na sociologia e o tratamento dado à infância em seu interior não diz respeito apenas aos fatores enumerados acima, somando-se a estes a questão do capital e o papel que a criança vem desempenhado como consumidora.

A sociologia da infância ou os estudos interdisciplinares sobre a infância se desenvolvem porque as crianças reais se transformaram em decorrência das transformações da sociedade, adquirindo prestígio, direitos e visibilidade sem precedentes. As crianças passaram, no século XX, de seres sob tutela a cidadãos com direitos; de adultos inacabados, em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais com significativo peso no mercado e uma centralidade sem precedentes na família, na escola e na sociedade em geral (BELLONI, 2009, p. 126)

A partir dessas mudanças, as crianças são tomadas na sociologia “como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (SARMENTO, 20005, p. 363) ou, nos termos de Belloni (2009), a sociologia passou a considerar “a infância como categoria e objeto de estudo pleno e relevante, passando a considerar as crianças atores importantes nas interações sociais, a partir do questionamento das oposições e dicotomias da modernidade e dos conceitos clássicos de socialização” (id ibdem, p. 122). Assim, passou-se a considerar que elas (as crianças) não só são influenciadas, mas também influenciam outras crianças e também os adultos, daí a impropriedade de estudá-las isoladamente.

2.1 A infância e a criança

Sobre o tempo

(Pato Fu)

Tempo, tempo, mano velho, falta um tanto ainda eu sei

Pra você correr macio

Como zune um novo sedã

Tempo, tempo, tempo, mano velho
Vai, vai, vai, vai, vai, vai

Tempo amigo seja legal
Conto contigo pela madrugada
Só me derrube no final

Os termos infância e criança remetem-nos imediatamente ao tempo de vida, e sociologicamente, lembram-nos da condição de um sujeito que não produz bens, que depende de outrem para ser socializado e inserido adequadamente na sociedade. Indicam-nos, também, início da vida, locais onde erros e imperfeições são toleradas, pois: - “Ela ainda é uma criança!”. Porém, esses termos que nos remetem praticamente às mesmas coisas têm significações distintas.

A infância é o período de vida relativo aos primeiros anos de vida após o nascimento. Segundo Ariès (2006, p. 29), nossas “civilizações técnicas” hoje nos impõem uma série de identificações, entre as quais a mais importante é a nossa data de nascimento. Justamente esta data é a responsável por nos enquadrar em determinada geração: infância, adolescência, e assim sucessivamente. Sarmiento (2005), no entanto, nos esclarece que geração, nos estudos da infância, pode surgir com dois significados:

Quadro: Geração

1º - Geração (grupo histórico definido)	2º - Geração (período de vida)
Mannheim (1982) define como sendo um grupo concreto, dotado das mesmas dimensões históricas do processo social, pessoas que nasceram no mesmo período. Exemplo: geração Woodstock (com referência aos anos 60 e 70), geração Coca-cola (com referência aos anos 80).	Sarmiento (2005) apresenta a alegoria de um recipiente a ser preenchido e esvaziado em decorrência do ritmo biológico. A geração é uma categoria social que enquadra os indivíduos de acordo com seu tempo de vida. Exemplo: o sujeito que faz seu aniversário de 12 anos deixa a geração infância e entra na geração adolescência.

Fonte: Produzido pela autora.

O que nos interessa neste estudo é a infância enquanto geração, ou seja, a segunda significação: categoria social relativa ao tempo de vida do sujeito. Ao delinear a infância, Jens Qvortrup elaborou nove teses acerca dela:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade;

Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;

Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural;

Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão do trabalho;

Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade;

Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;

Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar;

Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;

Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras. (QVORTRUP, 2011)

O autor das teses é tido como um expoente e precursor da sociologia da infância, e as teses acima citadas são basilares no entendimento do próximo conceito tratado: a criança.

A criança é o sujeito histórico que vive a infância, ou seja, que está contido na geração infância. A exemplo disso, no trabalho que aqui se apresenta são entrevistadas seis crianças de classe média baixa, tendo o projeto inicial proposto a realização de entrevistas com crianças também de classe média alta. Em nível micro, é provável que obtivéssemos como resultado das entrevistas com crianças de classes sociais tão distintas vivências de infâncias também distintas. Mesmo assim, Qvortrup (2011-2) lembra-nos que “a infância enquanto categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias, ao contrário, confirma-se por meio destas” (2011-2, p. 1132 e 1133.) Assim, a criança enquanto sujeito que vive a infância, mesmo que não experiencie vivências características desta geração (por exemplo: a maternidade na infância; a paternidade na infância; ser utilizado como mão-de-obra em trabalhos pesados), continuará sendo criança do ponto de vista sociológico, o que nos remete novamente à figura 2: a infância é um fato social posto.

A criança enquanto sujeito histórico estabelece com as demais gerações e com sua própria o diálogo responsável por inseri-la na sociedade.²⁶ Este processo de inserção inicia-se com o nascimento e atravessa todo o período de vida do sujeito, variando em cada um de nós através das experiências, educação recebida, localização social, entre tantos outros fatores, sem citar, no entanto, as condições biológicas, que não serão aqui abordadas. Desta feita, a criança poderá viver uma entre infinitas infâncias possíveis de serem vividas, pois cada uma entrará em contato de maneira diferente com a herança cultural acumulada (MANNHEIM, 1982), o que não a afastará da categoria infância.

No Brasil, o ECA define criança como sendo o cidadão recém-nascido até os doze anos incompletos, ou seja, onze anos, onze meses e vinte e nove dias de vida. Hoje, no Brasil, as crianças são cerca de 24,09% da população e, no Estado de Mato Grosso, esta proporção é ainda maior, cerca de 25,68% (aproximadamente 779.128 crianças)²⁷. No Censo de 2010, foi possível constatar a presença urbana da população brasileira: 84% dos nossos compatriotas vivem nas cidades ou em núcleos urbanos.

Estando as crianças atuais em contato contínuo com as crianças de outrora (os pais, professores, avós, políticos, governantes, produtores de mídia etc.), estas relações intergeracionais também atuam na coconstrução da infância. Os diálogos intergeracionais, que, por vezes, se apresentam sob forma de conflitos, com as vivências dos atuais adultos frente às vivências das atuais crianças, transformam de forma contínua o significado da infância, delineando, socialmente, que tipo de experiências devem ou não envolvê-la, o que pertence ou não ao modo de “ser criança”. Alguns dos adultos citados podem simplesmente exaltar seu “tempo de menino”, com suas brincadeiras na rua de casa, tão características do

²⁶ Inserir-la nesse contexto não significa inserção passiva da criança na sociedade, como nos postulados de socialização infantil tradicionais, mas inserção ativa, enquanto considero que a criança se apropria da herança cultural e também produz cultura a partir do que foi e é internalizado.

²⁷ *Cerca de*, pois a pirâmide etária do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), utilizada aqui, dispõe a informação do número de brasileiros de 0 a 14 anos, ou seja, acolhe também certa quantia de adolescentes de 12 a 14 anos. Se levarmos a mesma proporção de crianças do Estado de Mato Grosso para o município de Rondonópolis, a cidade contaria hoje com cerca de 50.217 crianças nas zonas urbanas e rurais. Este número é maior do que a população de 94,33% dos municípios matogrossenses, que têm em média 21 mil habitantes cada! Ainda segundo o Censo de 2010, 96,2% da população de Rondonópolis vivem na cidade. Informação do CENSO 2010 acessado em 31 de março de 2011, disponível em http://www.ibge.gov.br/censo2010/resultados_do_censo2010.php. Os números do CENSO relativos à infância, tais como porcentagem de crianças frente à população idosa e adulta, taxas de natalidade, índice de analfabetismo e escolarização infantil são repassados às instituições, como a ONU, FMI, Bird, que os utilizam em diversas pesquisas para a composição de índices, como o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e o Risco País, que influenciam investidores de capital especulativo, bem como investimentos de médio e longo prazos internacionais, assim, estes elementos, longe de figurarem como pura preocupação com o bem-estar das crianças, são “vistos como parte essencial do caminho para a prosperidade econômica e para a criação de uma identidade nacional” (BELLONI, 2009, p. 116)

Brasil urbano de 1970 e 1980, frente à atual infância trancada em suas casas com seus *X-box*, *Wii*, *PS3*²⁸ e internet, desconsiderando que as práticas sociais da categoria infância são também produzidas por sua atual condição histórica e social de privatização dos espaços públicos e aumento da sensação de insegurança, fatores advindos dos próprios adultos acima mencionados. Todos estes aspectos históricos e sociais redesenham dia-a-dia a infância. Como ressalta Sarmiento (2005), a infância se constitui, uma vez que as crianças concretas a configuram e reconfiguram nos valores, experiências e práticas que constroem.

2.2 O conceito de reprodução interpretativa

O conjunto de representações, significados, valores, regras e práticas sociais, que se produzem no âmbito das culturas infantis, é um terreno fértil para a compreensão das questões intrageracionais.

(...) as crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta, no entanto. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares (...) o processo de reprodução interpretativa permite que as crianças tornem-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças. (CORSARO, 2011, p. 52).

Outro autor, cujos trabalhos são preponderantes para o desenvolvimento da sociologia da infância, é William A. Corsaro. É responsável pelo conceito de reprodução interpretativa, esclarecido e exemplificado a seguir para que possamos compreender o que nos leva a problematizar com as crianças a cidadania.

Corsaro divide a reprodução interpretativa em três tipos de ação coletiva: “(1)- apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pela crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta” (2011, p. 54).

²⁸ Aparelhos de vídeo game mais comuns e mais vendidos atualmente. Em 2010, estima-se que as vendas de games atingiram US \$ 15,6 bi apenas nos Estados Unidos, mesmo com a crise financeira. Informação do site globo.com, acessado em 01 de abril de 2011, disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2011/01/vendas-de-games-nos-eua-devem-atingir-us-156-bilhoes-em-2010.html>.

A criança, ao entrar em contato com nossa “herança cultural” (MANNHEIM, 1982), não se apropria de toda ela, fazendo-a de forma paulatina no transcorrer de suas experiências e vivências.

(..) as crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo. Essas mesmas ações coletivas, por meio de sua repetição na cultura de pares ao longo do tempo, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenham sido apropriados pelas crianças. Além disso, essas repetições ao longo do tempo podem ocasionar alterações em certos aspectos da cultura adulta. (CORSARO, 2011, p. 54).

A respeito do termo “ajuste secundário”, vejamos um fato vivido por mim e meu marido com nossa filha, Maria Catharina, de dois anos de idade.

Maria Catharina não gosta de calçar chinelos e, após o último banho do dia, nós a vestimos com um pijama. Depois de vesti-la, geralmente nós a colocamos sobre uma das camas ou no sofá para que possamos preparar-lhe uma mamadeira com leite. Enquanto ela espera, costumamos enfatizar: “é hora de dormir, não saia daí, não coloque os pés no chão, pois eles ficarão sujos e então você ficará de castigo!”

Com o passar do tempo, Maria Catharina começou a construir “pontes” com almofadas e também com os nossos chinelos, que ela encontrava pela casa, conseguindo realizar um ajuste secundário à regra de não sair de cima do sofá para não sujar os pés, pois, com o novo modo de deslocamento, ela não se sujara. Como a situação mostrara-se bastante peculiar, e até certo ponto engraçada, deixamos que a nova regra continuasse apenas como: “não pise descalça no chão para não sujar os pés”. Ou seja, Maria Catharina produziu uma nova regra a partir da interpretação da primeira, sendo esta nova regra aceita e internalizada pelos adultos da casa.

3 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE CIDADANIA?

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo. Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana constatamos nossa necessidade absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. [...] Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê.

(JOBIM E SOUZA, 2003, p. 83)

Após o levantamento histórico dos conceitos “infância” e “cidadania” e suas interligações, da contextualização do trabalho no campo da Sociologia da Infância, que compreende uma forma diferenciada de socialização das crianças e dos modos como elas internalizam e, ao mesmo tempo, transformam a cultura onde estão inseridas, analisamos o que as crianças, participantes da pesquisa, nos informam sobre suas experiências de cidadania.

Este terceiro capítulo trata especificamente da pesquisa de campo junto a um grupo de crianças, meninos e meninas, residentes de um bairro situado na periferia do município de Rondonópolis – o Residencial Farias. Inicialmente, em seus primeiros esboços de planejamento, a pesquisa contaria com crianças entre 7 e 9 anos, que seriam, *a priori*, moradoras de dois bairros bastante distintos para que, dentro da categoria infância, conseguíssemos demonstrar as significações de cidadania atribuídas por crianças de diversas classes sociais, gêneros, religiões e etnias, que estudassem em escolas distintas e tivessem diferentes acessos à cidade. O planejamento era, nessa ocasião, realizar uma pesquisa em um bairro de classe média/alta e outro bairro de classe baixa. Nesses dois bairros, seriam realizadas entrevistas utilizando um roteiro e câmera digital para gravar imagens e vozes das crianças, sendo três entrevistados em cada bairro. Outro intuito, presente nesse planejamento inicial, foi entrevistar as crianças, sujeitos da pesquisa, em locais onde elas frequentavam e brincavam rotineiramente. Porém, com o início da pesquisa de campo e minha ida, como pesquisadora, ao bairro de classe baixa, me deparei com crianças entre 7 e 9 anos, cujos pais autorizaram a participação na pesquisa, seus amigos de bairro e irmãos de outras idades, que prontamente participaram das entrevistas e espremiam-se para serem filmadas, além de também responderem às perguntas que eu fazia. Já no bairro de classe média/alta, para o qual realizei diversas idas, com o intuito de conversar com os pais das crianças e solicitar-lhes a

participação na pesquisa, tive que passar três vezes por uma sabatina da síndica – talvez por se tratar de um condomínio fechado -, que, por fim, demonstrou o descontentamento dos pais contatados com a ideia de seus filhos serem filmados, mesmo após eu ter-lhes encaminhado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais, proposto pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso (em anexo), e ter ido ao condomínio, uma das vezes, fardada e de viatura da Polícia Militar, após o serviço.

Entendo que o desagrado dos pais desse bairro de classe média/alta de permitir que seus filhos sejam filmados por alguém que não conheçam é gerado pelos constantes casos que são mostrados nas mídias de pedofilia e abusos em geral, cometidos muitas vezes por pessoas que deveriam cuidar das crianças e protegê-las, tais como: pais, tios, avós, vizinhos, amigos da família, policiais, juízes e políticos. Além disso, como abordado no primeiro capítulo, a história da infância brasileira mostra outro aspecto importante que pode ter feito diferença em minha impossibilidade de filmar essas crianças ricas: apenas criança pobre e delinquente fica envolvida com polícia. No Residencial Farias, o bairro de classe baixa, tenho certa facilidade de acesso e contato com os moradores, pois há cerca de dois anos fui a responsável por seu policiamento, tendo estado lá para atendimento de ocorrências e reuniões comunitárias por diversas vezes. Além disso, a Polícia Militar, através da 4ª Companhia de Polícia de Rondonópolis, a qual circunscreve a região onde se localiza o bairro Residencial Farias, possuía um programa social de nome “Pequeno Cidadão”, cuja maioria dos alunos era moradora da região. Fui coordenadora desse projeto por dez meses (março a dezembro de 2010). Assim, frente às dificuldades encontradas em um bairro e a abundância de sujeitos e dados de pesquisa com que me deparei noutro, optei por enfatizar a categoria classe social como variável (o que não impediu que ela surgisse como categoria durante as entrevistas, como pode ser observado mais adiante), e concentrei-me no bairro de classe baixa.

Assim, montamos nosso cenário de pesquisa: um bairro de classe baixa da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso - o Sítio Farias. Como participantes da pesquisa, temos seis crianças, que compartilham relações de amizade, sendo quatro meninas - dentre as quais duas são irmãs - e dois meninos, entre 5 e 11 anos. Como material e instrumentos da pesquisa, contamos com um roteiro de questões relacionadas à cidadania (ver apêndice I) abordadas no grupo de crianças, uma câmera digital com capacidade para gravar imagens e som.

3.1 A pesquisa de campo

Para pesquisar os discursos das crianças, moradoras de um bairro proveniente de uma invasão urbana, foram tomadas algumas atitudes metodológicas baseadas, principalmente, na consideração às relações de poder, marcadas pelas diferentes posições sociais e etárias, entre os sujeitos da pesquisa: a pesquisadora adulta e as crianças como sujeitos participantes da pesquisa. Diante dessas relações de poder no contexto da pesquisa, as crianças poderiam ter ficado intimidadas ao responderem certos questionamentos, cujas respostas não fossem aprazíveis de serem ditas a um adulto. Assim, tracei desde o início três estratégias a fim de lidar com essas relações de poder, no sentido de assumi-las como questões que atravessam a pesquisa, mas na tentativa de minimizar que fossem inibidoras da participação das crianças ou desencadeadoras de um distanciamento entre elas e a pesquisadora: realizar entrevistas coletivas; cuidar para que os participantes mantivessem vínculos entre si, antes mesmo da pesquisa; realizar as entrevistas nos locais de circulação cotidiana das crianças.

As entrevistas, concentradas em torno de cinco temas, foram gravadas durante um período de nove meses, de julho de 2011 a março de 2012. Contabilizamos um total de duas horas e quarenta e sete minutos de gravação de voz e imagens, aproximadamente onze *gigabytes* de dados, o que corresponde à capacidade de três DVDs (as datas e locais exatos das entrevistas estão especificadas no Anexo I). Foi utilizada para isso uma câmera digital, que, em algumas oportunidades, foi operada por mim e outras por meu marido, Leonardo. Porém, o que se passou nesse período ultrapassa, e muito, a quantia de horas e de dados. Passei a frequentar o bairro Farias, não só para realizar as entrevistas e atender ocorrências. Como as entrevistas não eram obrigatórias, em algumas das datas e horários em que havíamos marcado encontros e alguma das crianças não estava presente, a entrevista era cancelada e ficávamos no local apenas conversando. Também criamos um código próprio: quando, durante o serviço, eu passava de viatura pela rua onde elas moravam, bem como pela escola da Gleba Dom Bosco, onde algumas das crianças estudam, acionava a sirene com um leve toque. Aquele som, mesmo apenas ouvido ao longe, tornou-se nosso “oi”. Fui convidada para o aniversário surpresa de uma das mães (ficando responsável por levar o bolo) e cheguei a ser consultada por uma das famílias a respeito de leis, pois uma garota de 14 anos, prima de uma das entrevistadas, queria morar com o namorado.

Assim, considero que as três estratégias escolhidas para lidar com as relações de poder surtiram efeito positivo, como pode ser notado nas imagens e no tópico a seguir. Outro fator positivo não previsto, advindo da escolha da entrevista coletiva e da amizade prévia entre as crianças, foi o fato de várias vezes elas terem completado e complementado as respostas umas das outras, assim, os enunciados foram construídos no grupo enquanto

“ouviram-se uns aos outros, e nas narrativas, as trajetórias se entrecruzaram” (KRAMER, 2003, p. 69).

A Sociologia da Infância utiliza como método a entrevista informal, como a realizada neste trabalho, cujo intuito balizador é a busca das significações atribuídas à cidadania por aqueles pares, considerando o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

entrevistas presenciais, formais e informais, e pesquisa etnográfica, são especialmente adequados para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudança sociais. Esses métodos, se usados com cuidado e apropriadamente, dão voz às preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância. Esses métodos têm grande potencial porque não se concentram tanto sobre como as crianças se tornam adultos (que é objetivo da pesquisa mais tradicional em socialização), mas sim no que as crianças podem nos ensinar e comunicar sobre suas experiências de vida compartilhada e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras. (CORSARO, 2011, p. 61).

Desde o início, foi o que nos interessou: compreender como as crianças significam suas experiências de cidadania, e mais, como descrito pelo autor acima citado, ressaltar as preocupações das crianças nos temas que atravessam a cidadania, e não somente procurar respostas às perguntas feitas pela pesquisadora.

Resta ainda reconhecer que o envolvimento ocorreu a todo momento, transparecendo mais em alguns lugares da narrativa do que em outros. Impossível não lembrar da própria infância ao ver crianças vivendo as mesmas condições que um dia vivi: cuidar da irmã mais nova, limpar a casa, brincar na rua onde mora, explorar o bairro. Porém, este envolvimento é aqui assumido como positivo e enriquecedor da experiência de pesquisa Assim, baseada nos conceitos de alteridade e de dialogismo, cunhados por Mikhail Bakhtin e amplamente trabalhado em pesquisas no campo das ciências humanas, como a psicologia e a educação (SALGADO, 1998; JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008 e 2008/2), considero que:

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por uma teoria; sai da condição de objeto ou informante para ser visto como um sujeito de fato, autor de suas palavras, que se confrontam com as do pesquisador, refratando-a e exigindo a produção de sentidos compartilhados. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método positivista em ciências humanas (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 488-489).

Com as entrevistas coletivas e devido ao local escolhido, observei que as crianças não só respondiam às perguntas feitas, mas em tom de conforto e brincadeira, contavam histórias, fatos ocorridos, reclamavam e, às vezes, desabafavam. Assim, as entrevistas se configuraram não só “como um espaço de construção de sentidos ou de produção de linguagem entre sujeitos organizados socialmente a partir de um enquadramento relacional específico” (JOBIM E SOUZA; CASTRO, 2008, p. 60), mas também como possibilidade de reflexão sobre as experiências vividas nos locais onde as brincadeiras e as brigas aconteciam todos os dias, em frente às casas e nos fundos dos quintais. Dependiam do sol, da música na casa do vizinho ou até do humor dos pais. Mas era ali, no lugar de convivência cidadina, a cidade que eles podiam andar: o Farias.

A situação da criança pobre apresenta-se mais constrangedora ainda, posto que, historicamente, a posição dos órgãos legisladores/governamentais reitera a ideia de que, por serem pobres e conviverem com a violência, essas crianças nem no futuro, na vida adulta, seriam aptas a exercer sua cidadania de forma “adequada”. Assim, escolher uma metodologia cujo pressuposto é a construção coletiva do conhecimento por meio da busca de significações do outro no diálogo com a criança mostrou-se ímpar para que eu compreendesse como elas, as crianças, atribuem sentidos ao que, na sua versão e a partir de suas experiências, vem a ser cidadania.

É assim que, ao nos propormos a uma compreensão das facetas da infância contemporânea, construímos relações com as crianças, em que perguntas, respostas e visões contrastantes fazem parte das negociações de sentidos sobre as experiências de crianças e adultos na contemporaneidade. Dessas relações, é impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam. Conceitos, valores e pontos de vista, advindos de lugares sociais e perspectivas etárias diferentes, transformam-se mutuamente. (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 497).

Um aspecto a ser ressaltado é o fato de minha entrada, como pesquisadora, no contexto investigado ter alterado os discursos dos sujeitos que participam do processo de pesquisa, dentre os quais eu também me incluo. Nesse sentido, a pesquisa se constitui como um espaço em que são abertas possibilidades para a reflexão por parte da pesquisadora e das crianças, de modo que a todos os envolvidos cabe a produção de sentidos sobre o que é posto em discussão. Jobim e Souza e Salgado (2008) nos sinalizam que uma pesquisa com esse caráter “pretende instaurar outras possibilidades discursivas entre o pesquisador e a criança, permitindo o distanciamento por parte de ambos dos hábitos irrefletidos presentes no

cotidiano, para instaurar uma atitude reflexiva e questionadora sobre suas experiências” (p. 500).

Foi construído um roteiro para as entrevistas a fim de orientar-me e amparar-me na condução das questões, para servir como balizador de assuntos, em uma tentativa de abordar vários aspectos que atravessam o tema cidadania, sendo estes distribuídos em cada encontro: no primeiro, educação e família; no segundo, a cidade (ir e vir); no terceiro, justiça e segurança; no quarto, mídia e consumo; e no quinto e último, a própria cidadania (direitos e deveres). Os tópicos não impediram que outros assuntos fossem abordados, nem tampouco que assuntos, de outros encontros que viessem à baila, não fossem aprofundados e explorados mais amiúde.

As entrevistas com as crianças foram registradas por meio de câmara de vídeo digital, posto que “admitimos ser possível ler as imagens técnicas, sentidos tensos, expressos sob a conjugação de sons, falas, movimentos e imagens” (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 82). Esta afirmação pôde ser constatada diversas vezes durante as entrevistas, a exemplo de alguns assuntos que constrangiam determinada criança e esta reagia com silêncio ou respondendo em voz baixa, com a mão sobre a boca, ou ainda quando queriam ralhar com o outro e franziam a testa como os adultos costumam fazer com seus filhos para demonstrar-lhe descontentamento com suas atitudes. Em geral, as crianças gostaram de ser filmadas, como forma de contemplar a necessidade de ver e ser visto (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008). Sempre que marcávamos uma entrevista, a maioria aparecia bem arrumada, de banho tomado, ainda com os cabelos molhados, e as roupas limpas. A leitura das imagens e a escuta dos sons conjugaram-se na compreensão dos significados.

O que é cidadania, o que é ser cidadão, o que é ser civilizado, como age um cidadão não foram perguntas postas diretamente nas conversas. Através dos tópicos que atravessavam a cidadania, as crianças responderam a estas perguntas, e muitas outras, propostas no início deste trabalho, como: seu direito de não sofrerem violência física ou moral, e que caso o sofram, há órgãos aos quais recorrer; direitos equânimes para homens e mulheres, embora outrora isto não tenha ocorrido, já que as mulheres estavam destituídas de direitos; pior do que o cerceamento de ir e vir é a ausência de condições de conhecer o mundo ao seu redor e não poder falar sobre este; a falta de civilização/educação incomoda as pessoas e isto pode ser utilizado como reivindicação na falta de outros mecanismos.

Norbert Elias (2001) considera que o fenômeno da civilização não pode ser entendido fora do contexto onde é questionado:

Conceitos matemáticos podem ser separados do grupo que os usa. Triângulos admitem explicações sem referência a situações históricas. Mas o mesmo não acontece com conceitos como “civilização” (...). Talvez aconteça que determinados indivíduos os tenham formado com base em material lingüístico já disponível em seu próprio grupo, ou pelo menos lhes tenham atribuído um novo significado. Mas eles lançaram raízes. Estabeleceram-se. Outros os captaram em seu novo significado e forma, desenvolvendo-os e polindo-os na fala e na escrita. Foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que as pessoas experimentaram em comum e querem comunicar. Tornaram-se palavras da moda, conceitos de emprego comum no linguajar diário de uma dada sociedade. Este fato demonstra que não representam apenas necessidades individuais, mas coletivas, de expressão. A história coletiva neles se cristalizou e ressoa. O indivíduo encontra esta cristalização já em suas possibilidades de uso. Não sabe bem porque este significado e esta delimitação estão implicadas nas palavras, por que, exatamente, esta nuance e aquela possibilidade delas podem ser derivadas. Usa-as porque lhe parece uma coisa natural, porque desde a infância aprende a ver o mundo através destes conceitos. O processo social de sua gênese talvez tenha sido esquecido há muito. Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade – isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras. Os termos morrem aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a eles. Em outras ocasiões, eles apenas adormecem, ou o fazem em certos aspectos, e adquirem um novo valor existencial com uma nova situação. São lembrados então porque alguma coisa no estado presente da sociedade encontra expressão na cristalização do passado corporificado nas palavras (ELIAS, 2011, p. 26. Grifo do autor).

Assim, todo o material obtido, as palavras, os olhares, os gestos, são analisados com base nos conceitos de alteridade e dialogismo, tendo como suporte o contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos da pesquisa, as crianças do Sítio Farias.

Dialogismo e alteridade são dois conceitos trazidos aqui da obra de Mikhail Bakhtin e permitem um tipo de abordagem e compreensão dos discursos das crianças no que diz respeito às suas experiências de cidadania. Tais conceitos remetem à possibilidade de compreender as diferentes posições sociais entre o pesquisador-adulto e as crianças, participantes da pesquisa, como vetores que atravessam a emergência e a produção de palavras, gestos, olhares e temas no contexto da entrevista. Nesse sentido, a entrevista é entendida como um espaço de interações, reflexões e produções de sentidos a partir dos discursos e valores já estabelecidos socialmente, bem como se apresenta como o momento em que outras perguntas, declarações e silêncios emergem como respostas a esses discursos

sociais. Conhecer o que as crianças vivem como cidadãs requer reconhecê-las como um sujeito capaz e necessário à construção de meu próprio conhecimento como pesquisadora

Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. O significado da simpatia e do amor. Aí o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo de descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações. Aí são importante o segredo, a mentira (mas não o erro). (BAKHTIN, 2010, p. 394.)

O dialogismo pressupõe o discurso (considerando palavras, frases, orações, gestos, silêncios) como expressões imediatas de discursos passados, já enunciados, e discursos ainda não ditos, como elos de uma corrente inquebrável. O discurso emitido aqui é produto dos discursos já proferidos e anunciados dos próximos discursos, como “mensageiros das almas que virão ao mundo depois de nós” (Humberto Gessinger – “Depois de Nós”).

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem (BRAIT, 2005, p. 94-95).

3.3 O Farias²⁹

O Residencial Farias, mais conhecido na cidade simplesmente como Farias, surgiu de uma invasão urbana que foi legalizada há cerca de dois anos pela Prefeitura Municipal de Rondonópolis, sendo que, neste mesmo momento, passou por uma reconstrução total, tendo a Prefeitura construído casas populares nos locais em que havia antes barracos feitos com madeira, lona e folhas de zinco. Os primeiros moradores do Farias, para conseguirem suas

²⁹ Vide, no Apêndice II, as imagens aéreas do bairro, obtidas pelo *Google Earth*.

casas, tiveram que cometer o crime de esbulho possessório³⁰. A distância do Sítio Farias até o centro de Rondonópolis é de 4,7 Km. No local, não há qualquer prédio público, como: escola, creche, posto de saúde da família (PSF), quadra poli-esportiva ou praça para recreação, como reivindicado pelas crianças em uma das entrevistas.

No local, além de pequenos comércios, existe uma sede da igreja Assembléia de Deus. Poucas famílias no Farias possuem carro para locomover-se e existe apenas um ponto de ônibus dentro do bairro, que se localiza na única rua asfaltada.

Os entornos do Farias são ainda regiões de transição entre zona rural e urbana, estando em processo de ocupação humana e divisão das antigas chácaras e sítios em loteamentos. Por essa razão, grande parte das crianças do Farias estuda em uma escola rural que está a cerca de 5 minutos de lá, a Escola Municipal Gleba Dom Bosco.

Durante o período de realização da pesquisa, entre os anos de 2010 e 2011, foram registradas pela Polícia Militar trinta e uma ocorrências no bairro, e como na maioria dos bairros de classe média baixa, a maioria deles, 54%, foi atendimentos de crimes cometidos contra a pessoa, tais como ameaças, lesões corporais e vias de fato.

3.4 As crianças

Simplicidade

John Ulhoa

Vai diminuindo a cidade
Vai aumentando a simpatia
Quanto menor a casinha
Mais sincero o bom dia

Mais mole a cama em que durmo
Mais duro o chão que eu piso
Tem água limpa na pia
Tem dente a mais no sorriso

³⁰ O que os primeiros moradores do Farias fizeram foi reunir-se como conjunto de cidadãos “sem-teto” e invadir área particular para que esta fosse regularizada pelo Estado. O esbulho possessório está previsto no Código Penal Brasileiro de 1944, no artigo 161, parágrafo 1º, inciso II e parágrafo 3º: “Alteração de limites/ Art. 161. Suprimir ou deslocar tapume, marco, ou qualquer outro sinal indicativo de divisória, para apropriar-se, no todo ou em parte, de coisa imóvel alheia: Pena – detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, e multa. §1º Na mesma pena incorre quem: [...] Esbulho possessório/ II – invade, com violência a pessoa ou grave ameaça, ou mediante concurso de mais de duas pessoas, terreno ou edifício alheio, para o fim de esbulho possessório. [...] §3º Se a propriedade é particular, e não há emprego de violência, somente se procede mediante queixa”. (MIRABETE, 2005, p. 1464)



Da esquerda para a direita: Raquelzinha, Luana, Néia, Bia, Regisvam e Eduardo.

Certa manhã de domingo, cheguei ao bairro e encontrei dois garotos brincando na rua: Eduardo e Regisvam. Apresentei-me, perguntei se algum deles me conhecia e, em seguida, questionei se sabiam onde eu poderia encontrar crianças com idades de 7 a 9 anos. Eduardo já se apresentou como tendo 8 anos e disse que suas vizinhas tinham 8 e 9 anos. Eduardo e Regisvam, então, levaram-me até as casas de Bia e Néia, onde me apresentei às mães, expliquei-lhes o motivo de minha visita e perguntei-lhes se suas filhas poderiam participar da pesquisa. Em alguns minutos de conversa, os meninos já haviam informado suas amigas sobre a pesquisa e eu já estava cercada por cinco crianças. Marcamos uma data. Retornei em seguida. No dia da entrevista, Bia chegou perguntando: “- Tia, não é verdade que não vai ser divulgado este filme?” Respondi que não era para passar na TV, era para uma pesquisa da escola. Bia pareceu chateada com o fato de não passar sua entrevista na TV.

Participaram da pesquisa seis crianças: Raquel (5), Luana (10), Bia (9) Néia (9), Eduardo (8) e Regisvam (11). Luana, Raquel e Néia são irmãs e moram em frente à casa de Eduardo que é vizinho de Regisvam, que, por sua vez, mora ao lado da casa de Bia, que

estuda com Néia e são grandes amigas. A única criança que ainda não frequenta qualquer unidade de ensino é Raquel, pois o bairro ainda não conta com nenhuma unidade de Educação Infantil. Néia, Bia e Luana estudam em escola bem próxima de casa, a cerca de 2 Km, na Gleba Dom Bosco. Regisvam estuda na Escola Municipal do Parque São Jorge, bairro próximo ao Farias, e Eduardo estuda em uma escola pública estadual, localizada em área nobre da cidade, a poucos metros do único shopping center.

Nenhuma das crianças nasceu no Farias, mas todas elas sabem que o bairro onde moram é proveniente de uma invasão urbana que foi regularizada. Para obter a atual moradia, os primeiros moradores do Farias tiveram que cometer o crime de esbulho, porém, com a regularização do bairro, ocorrida a cerca de dois anos, todos os moradores clamam por melhorias na infra-estrutura do local, e as crianças não se mostraram alheias às reclamações que urgem dos vizinhos e familiares.

Apesar de todas as crianças pertencerem à mesma classe social, foi intuito da pesquisa considerar outras categorias sociais no interior da geração infância, tais como o gênero, etnia e religião, que podem influenciar nas experiências de cidadania de cada um e os modos distintos de perceber, pensar e se posicionar diante desta questão, como lembra Sarmiento: “a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos” (2005, p. 363).

Em seguida, apresento algumas informações que considero importantes para conhecer as crianças e, portanto, compreender o que dizem quando interpeladas sobre as suas experiências relacionadas à cidadania³¹.

Eduardo (8 anos) tem um irmão mais novo e mora em uma casa com a mãe, trabalhadora de uma indústria têxtil, e o padrasto, pedreiro. Eduardo é católico. É a única das crianças pesquisadas cuja família possui um automóvel. Sua mãe trabalha no turno das 04h00 em seu emprego e, por isso, sua rotina de horários de brincar e de dormir é um pouco diferente das outras crianças. Estuda em uma escola estadual que fica em área nobre de Rondonópolis.

Luana (10 anos) é a irmã mais velha de Néia e Raquel. Já participou de um projeto da Polícia Militar e toda vez que me vê cobra para que o projeto retorne, pois ela quer ser

³¹ Por ter autorização dos pais e responsáveis para divulgar as falas e imagens das crianças nesta dissertação, optei por manter seus nomes reais. Essa autorização foi feita por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo, devidamente assinado pelos pais das crianças.

“policial mirim”. Luana também estuda na escola da Gleba Dom Bosco e vai e volta de ônibus escolar de lá. Sua família não possui nenhum tipo de veículo automotor, e depende inteiramente do transporte público coletivo para deslocarem-se por grandes distâncias.

Néia (9 anos) é a melhor amiga de Bia, inclusive estudam na mesma turma, o terceiro ano do Ensino Fundamental, na Escola Rural Gleba Dom Bosco. Vai à escola de ônibus escolar e quando retorna, é companhia constante de Bia nas brincadeiras e brigas na rua próxima de casa. Néia é mais calada do que suas irmãs durante nossas conversas e, por vezes, é representada pela irmã mais velha e pela amiga Bia nas entrevistas.

Regisvam (11 anos) é o mais velho. Mora com seus pais e uma irmã mais nova. Precisa ir a pé até a escola onde estuda, no bairro vizinho, pois não há transporte escolar fazendo o itinerário. Por ser o mais velho e também menino, anda pelo Farias de bicicleta e também a pé, e segundo ele, conhece cada canto do bairro.

Bia (9 anos) é filha única e mora com a mãe, dona de casa, e o padrasto, moto taxista. É evangélica. A avó materna, bem como primos de Bia, também moram no Farias, o que lhe fornece bastante mobilidade no bairro, pois quando sua mãe sai de casa no período noturno para estudar, Bia vai para a casa de seus familiares. Estuda na Gleba Dom Bosco, mas gostaria mesmo de estudar na escola do Parque São Jorge, bairro da periferia de Rondonópolis que fica próximo ao Farias. Isto não ocorreu por insegurança e pela falta de urbanização no local, que dificulta sua mobilidade.

3.5 Nossas conversas



Da esquerda para a direita: Néia, Luana, Regisvam, Eduardo e Bia, nos fundos da casa de Bia sob a iluminação de uma lanterna tática.

3.5.1 Pelo direito à liberdade

A Revolta dos Dândis Humberto Gessinger

Eu me sinto um estrangeiro
Passageiro de algum trem
Que não passa por aqui
Que não passa de ilusão

Entre mortos e feridos
Entre gritos e gemidos
A mentira e a verdade
A solidão e a cidade

O direito à liberdade inserido no ECA de 1990 aproxima e praticamente iguala os direitos relativos à liberdade em geral das crianças e dos adultos.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II – opinião e expressão;
- III – crença e culto religioso;
- IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI – participar da vida política na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990)

Porém, o que se verifica, pela própria construção sócio-histórica do lugar designado à infância, no interior da família (espaço privado) e no interior da escola (espaço público), é o cerceamento do ir e vir da criança, e, por conseguinte, de gozo de todos os incisos seguintes do citado artigo 16. A este respeito, certa vez, perguntei à Néia o que achava do bairro onde morava, e antes que a menina respondesse, Regisvam disparou como uma flecha certa, concluindo: “- Se você não conhece alguma coisa, não pode falar a respeito daquilo!”

Nágila: Néia, o que que você acha do Farias?

Néia: [Silêncio, com a mão sobre a boca]

Regisvam: Ela não sabe de nada! A mãe dela não deixa nem ela sair de casa... não deixa... elas fica lá...

Luana: [A irmã mais velha de Néia intervém] Não, mas ela tem modos...

Regisvam: Ela num anda o Farias todo...

Luana: Como você sabe?

Regisvam: Mas eu ando...

A restrição do ir e vir, o isolamento, impede todas as experiências provenientes do convívio com o outro. A cidadania é justamente o oposto. Ela é a coletividade. Como posto no trecho da canção de Humberto Gessinger a cidade (aglomerado de cidadãos) é o oposto da solidão, do isolamento. Quando Néia ou qualquer outra criança é impedida de conviver na cidade (além de sua rua, sua escola e sua casa), é como se ela não pertencesse àquele lugar, fosse diferente daqueles que lá vivem.

O espaço de convivência entre os homens, ou seja, o espaço da *polis*, que segundo Arendt é a própria organização da comunidade humana através do agir e do falar, é assegurado como espaço da aparência, no seu sentido mais amplo: o espaço onde cada um aparece ao outro na sua singularidade garantindo a existência coletiva da pluralidade. O espaço público é, por excelência, o espaço de convivência *entre* as pessoas, diferentes e desiguais, mas entrelaçadas pelo interesse pelo que lhes é comum – a coisa pública. Por isso, o isolamento - a condição sócio-histórica moderna que coloca homens e mulheres [assim como crianças e adultos] separados entre si – destrói a capacidade política de convivência e a capacidade de agir. O isolamento pode levar à tirania, como bem descreveu Arendt em *As origens do Totalitarismo* (1979), na medida em que estilhaça a esfera comum entre os homens, a esfera pública. Ao reboque do isolamento também se coloca o desenraizamento, a perda de raízes, a falta de pertencimento ao mundo: *‘Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma’* (p. 244) (CASTRO, 2001, p. 35. Grifo da autora)

Outro fator visível neste trecho da entrevista, bem como na citação de Castro (2001), é a questão de gênero. Regisvam conhece todo o Farias, enquanto Néia não. Mesmo sendo

crianças da mesma classe social, que vivem na mesma rua, Regisvam e Néia não possuem as mesmas experiências e vivências de cidade, de circulação e de convivência com seus vizinhos.

(...) o fato de pessoas nascerem ao mesmo tempo, ou de que sua juventude, maturidade e velhice coincidem, não envolve por si só uma similaridade de situação; o que realmente cria uma situação comum é elas estarem numa posição para experimentar os mesmos acontecimentos e dados, etc., e especialmente que essas experiências incidam sobre uma consciência similarmente “extratificada”. Não é difícil perceber por que a mera contemporaneidade cronológica não pode, por si própria, produzir uma situação de geração comum. (MANNHEIM, 1982, p. 79 e 80))

É provável que a família de Néia, quando a impede de circular livremente pelo bairro, impede que ela tenha contato com outras pessoas e outros lugares além da rua de casa, talvez pelo temor que tomaria conta do imaginário de qualquer pai e mãe de uma menina de nove anos ao cogitar a possibilidade de ela transitar por rincões de um bairro que ainda não foi totalmente urbanizado e cujos moradores, em grande parte, só retornam para suas casas no período noturno, como salientou Corsaro (2011) nesta afirmação.

Dadas as condições modernas, a preocupação dos pais como o bem-estar dos filhos, mesmo brincando na vizinhança, é compreensível. Esse medo aumentou nos últimos anos em razão dos relatos e descrições de crianças vítimas de abusos físicos e sexuais veiculados pela mídia. [...] Essa preocupação com as crianças está provavelmente relacionada ao estado das sociedades modernas de um modo mais geral: temos menos tempo para nossos filhos e para a interação e atividades familiares, não conhecemos muito bem nossa comunidade e nossa vizinhança, e confiamos mais nos meios de comunicação para obter informação e aconselhamento. (STEPHENS *apud* CORSARO, 2011, p. 51)

O receio da violência é constante e cerceia a ida e vinda de Néia pela cidade e, posteriormente, seu direito de falar sobre a cidade, o que restringe sua possibilidade de troca, de conhecer, de dizer e viver mais do que a rua de sua casa lhe oferece em termos de experiências. Néia não pode falar sobre algo que não lhe pertence!

Outro fator relativo ao gênero de Néia que chama a atenção neste trecho de entrevista é a imagem que sua irmã, Luana, tem de como deve portar-se uma menina no que tange à circulação no espaço público. Luana, que interveio na fala de Regisvam, disse que sua irmã não sai de casa porque *tem modos*, ou seja, a imagem que Luana tem de “uma menina que tem modos” é justamente aquela que *não fica por aí*. O comportamento esperado de Luana para

uma “menina correta” é justamente aquele que sua irmã caçula demonstra: não ficar pelas ruas.

Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. São assim esses sistemas de normas morais, jurídicas, estéticas (tais normas realmente existem), etc. Certamente, essas normas variam. Diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social que é função de sua relação mais ou menos próxima com a infra-estrutura, etc. Mas, enquanto normas, a natureza de sua existência permanece a mesma; só existem relativamente à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade. (BAKHTIN, 2010, p. 94)

Como vimos no primeiro capítulo, o não estar nas ruas e estar na escola e dentro da casa da família não é um discurso novo, uma vez que a presença de crianças nas ruas no início do século XX foi ligada à desorganização dos centros urbanos brasileiros, em contraposição às capitais européias, e também ao cometimento de atos de delinquência.

As crianças, mais que os adolescentes, encontram-se subordinadas a uma série de constrangimentos que lhe dificultam, ou até as impedem na tarefa de conhecer, conquistar e abraçar a cidade onde moram. Sua posição jurídica e política de minoridade, sua suposta ‘imaturidade’ psicológica, conducente a uma situação de dependência de outrem, são freqüentemente evocadas no sentido de restringir e limitar seu acesso à cidade. [...] Assim, estas crianças [dos setores populares] acabam vivenciando a rua como gueto, onde a complexidade da experiência cidadina é reduzida, do mesmo modo como as crianças das classes favorecidas se guetificam em seus condomínios. (CASTRO, 2001, p. 40-41) [nota minha]

Como visto na legislação que deu vida ao ECA, a DSDC, a previsão legal confere igualdade de tratamento, de educação e de circulação às crianças independentemente do gênero ou classe social, porém, é pouco provável que, estando as experiências reais das crianças tão distantes das prescrições legais (que, diga-se de passagem, já estão em vias de completarem 20 anos!), não será possível observarmos mudança de cenário a médio e curto prazo com relação ao direito líquido e certo que a criança possui de ir e vir.

ARTIGO 29

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

[...]

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e

amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena. (ONU, 1990).

3.5.2 Pelo direito de pertencer a uma classe social

A videogravação proporcionou-me uma rica observação de sentimento de pertença à classe social. Ao analisar as imagens produzidas, com mais atenção pude perceber que quando Eduardo falava sobre governo, apontava e olhava para o alto. Esta declaração de estar abaixo demonstra no discurso de Eduardo sua vivência de cidadania no que tange à sua localização enquanto parte de um sistema de classes. No que diz respeito à cidadania, esta vivência de lutas (reclamar, apontar, reivindicar) é uma das experiências capazes de localizar a criança como cidadã, parte de uma estrutura, na qual existem pessoas responsáveis por realizar trabalhos para o coletivo, e que estas são os seus líderes.

Segundo Ferreira (1993), a cidadania “inicia-se com o registro do nascimento e se potencializa no direito à herança, ou seja, no direito de pertencer a uma determinada classe social. A cidadania se origina, portanto, nas sociedades de classe. Conferida a um indivíduo, serve para identificá-lo na esfera pública” (FERREIRA, 1993, p. 19). Assim, a vivência da cidadania, em princípio, está ligada não só ao direito de pertencer a uma classe social, mas, principalmente, à consciência de pertença a esta classe e suas implicações, pois “o vínculo com a estratificação social é muito claro no juízo estético” (ELIAS, 2011, p. 34). Essa vivência e consciência de pertença à determinada classe social afeta os discursos das crianças.

Nas entrevistas, é possível verificar que as crianças do Farias identificam-se como moradoras de um bairro que precisa de muitas melhorias e também é fonte de promessas do governo. Além disso, situam-se, em uma estrutura estratificada, em um nível subalterno, o que pode ser notado quando questionei-as acerca do que achavam do bairro onde moram.

Nágila: Que que você acha do Farias?

Bia: Precisa melhorar muito...

Nágila: Precisa melhorar? No quê?

Bia: Nos transporte... nas escola...

Nágila: Não tem, né?

Bia: Escola aqui no Farias não tem! Mas vai ter... eles falaram isso em 2009... 2009 ou 2008...

Eduardo: 2008!!!

Bia: É... foi 2008...

Nágila: Quem falou?

Eduardo: O governo!!! [Eduardo aponta para o alto e para longe, parecia ser a direção do centro da cidade]

Bia: É... ficou sabendo que ia ter uma escola... e ali embaixo [Bia aponta para a próxima rua]

Eduardo: Não tem aquele piso grandão lá em cima?

Nágila: Ha-hã...

Eduardo: Não tem? Aquilo lá ia ser escola... colocaram um monte de galinha lá, o governo anunciou pra todo mundo lá na rádio aí ...[Eduardo cruza os braços e com feição brava aponta o dedo indicador e continua] e até hoje oh ó... 2011... 2008...2009, 2010, 2011... três anos que ele já falou isso...

Nágila: O governo...

Bia: É... e ali também ia construir uma creche... que nem os meus primos... se cortar nosso transporte de ir, a gente vai ficar sem andar, sem ir pra escola...

Eduardo, ao apontar para o alto e para um local distante quando afirma que o governo disse que ia haver uma escola no bairro, revela que se posiciona distante e subordinado a esse poder, que é capaz e responsável por construir essa escola. A imagem de seu braço erguido apontando o dedo para a direção de um centro de poder soma-se às reivindicações feitas pelo como símbolo da submissão ao poder instituído.

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. (BAKHTIN, 2010, p. 38)

Além disso, Eduardo sabe que, ao realizar um anúncio na mídia, de modo que o governo *anunciou pra todo mundo lá na rádio*, este deve cumprir sua promessa, caso contrário, haverá descrédito em relação à sua declaração, ao discurso emitido *pelo governo*.

Bia também demonstra que a falta de instituições de ensino no bairro e uma possível falta de transporte público acarretarão uma consequência drástica para ela e seus primos (provavelmente crianças): eles não irão para a escola. A fala de Bia, bem como a de Eduardo, revela, respectivamente, que: os discursos para a infância (lugar de criança é na escola) são

fatos concretos e imutáveis e é inadmissível que algo ocorra para impedir que isto se cumpra. As reivindicações antigas veiculadas diariamente nos meios midiáticos afetam os modos como eles se posicionam diante do assunto, posto que muitos dos conteúdos das conversas infantis são atravessados por elementos que circulam na cultura de massa (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008).

3.5.3 Pelo direito de pertencer a um gênero: *Ninguém podia ser policial... só os homens!*

Enquanto conversávamos sobre o bairro e a cidade, em meio às reclamações sobre o que faltava, o que estava errado, o que precisava ser modificado, Regisvam disse que o que precisava mudar em sua cidade era o prefeito. Segundo Regisvam, há a necessidade de mudar o governo da cidade para melhorá-la. No entanto, Bia percebeu, no discurso do colega, valores de uma cultura machista, uma vez que ele gostaria que Dilma Rousseff, atual Presidente da República, assumisse a prefeitura de sua cidade ou o governo do Estado. Para Bia, retirar a primeira mulher a assumir a Presidência da República do Brasil e colocá-la no cargo de governadora de Mato Grosso ou de prefeita de Rondonópolis pareceu uma afronta.

Nágila: Peço para Néia: Dá um exemplo de alguma coisa que você mudaria... na cidade...

[Néia sorri em silêncio enquanto torce os dedos das mãos]

Regisvam: Mudaria o prefeito! Tirava ele e botava outro!

[Néia continua em silêncio, porém, insisto]

Nágila: O que que você mudaria por exemplo, querida?

[silêncio]

Nágila: Na sua opinião, o que que cê acha interessante mudar?

[Silêncio. Todos olham para Néia agitados, esperando sua resposta]

Eduardo: Eu mudaria o prefeito... tiraria ele...

Regisvam: É!

Eduardo: Eu preferia...

Regisvam: ... A Dilma!!!

Eduardo: Eu preferia colocar o Lula de novo do que...

[Regisvam gargalha]

Eduardo: ... A Dilma Rousseff...

[Com o rosto apontado para as outras meninas, Bia exclama]

Bia: Eu não! Eu prefiro a Dilma!

Luana: Eu também!

Néia: Eu também!

Regisvam: Eu também... pra governador...

Bia: Não!!! Eu prefiro a Dilma por presidente!

Luana: É!

Bia: Porque os meninos tá achando que só porque... [conserta a fala para se adequar melhor à norma culta] Os homens estão achando que é eles que tão no comando, comandando o Brasil. Eu nunca vi uma presidente... uma presidente mulher com... Eu nunca vi uma mulher ser presidente... por causa que... só por causa os homens estão achando que eles que tá que... antigamente, as mulheres tinham... nem podia sair de casa, né?

Nágila: Só cozinhava...

Bia: É, só podia... só conzinava, nem podia sair de casa... tipo hoje: ninguém podia ser policial! [Aponta para mim. Estou fardada] Só os homens!

Bia é plenamente consciente de que atualmente no Brasil “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” [Art. 5º, I. (BRASIL, 1988)]; e também que esta atual situação difere das experiências das mulheres de *antigamente, que nem podia sair de casa*. Ela sabe que esta afirmação constitucional é uma conquista recente, pois nunca viu uma mulher ser presidente, e quando Regisvam e Eduardo tentam tirar este cargo de uma mulher, Bia reage de forma que, em princípio, convoca Néia e Luana para a defesa da posição feminista. Logo, em seguida, vendo-me calada a observar a situação, impele-me também a essa defesa, como se me dissesse que eu também tenho a obrigação de defender o cargo da presidente. Afinal, além de não haver presidentes mulheres *antigamente*, também não havia policiais mulheres, portanto, estando duas mulheres exercendo seus papéis na sociedade em funções antes apenas delegadas aos homens, Bia, Néia e Luana também estariam gozando desta nova situação de igualdade.

Por um lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem. (BRAIT, 2005, p. 95)

Assim, considero que minha presença como pesquisadora, como mulher e como policial, intensifica em Bia a defesa pelos direitos das mulheres, como uma realização das meninas por Dilma e por mim. E mais, para Bia, Luana e Néia, minha participação em apoio à causa significa a chancela de credibilidade dada por um adulto ao seu discurso e uma grande falha, quase inadmissível, pois eu deveria também me realizar pela Presidenta. Elas queriam ouvir de mim: *Eu prefiro a Dilma pra presidente!* Minha intromissão, mediação, intervenção foram solicitadas.

Essa mediação é intensificada pela presença do pesquisador, não como alguém que apenas filma a situação, mas que nela também intervém, questionando, surpreendendo-se e participando da produção discursiva na condição de audiência, como o outro-interlocutor que altera o discurso do autor-locutor com sua presença e a partir do conjunto de representações que cada sujeito lança ao outro no ato da enunciação (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 506).

Nota-se bem claramente que a fala de Bia remete aos discursos feministas ditos noutros contextos, dialogando com a história de lutas por direitos civis e políticos há algumas décadas.

O dialogismo afeta o discurso por fora e por dentro. Não apenas constitui os elos entre os interlocutores, como também participa da vida interna do discurso ao orquestrar as vozes sociais que o compõem. Pontos de vista, posições e perspectivas sociais dão o tom ao objeto do discurso, que se define como o “querer-dizer” do locutor e o lugar onde suas emoções, valores e visões de mundo se cruzam com pontos de vista, posições e perspectivas sociais de outros discursos (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 498)

É notável também a semelhança sociológica entre o gênero feminino e a geração infância em termos de lugares sociais frequentados e atividades sociais tidos como característicos, sendo que esta articulação entre o ser mulher e o ser criança fica visível quando Bia e eu dissemos que *antigamente a mulher não podia sair de casa, e que só podia cozinhar*. Tanto a mulher quanto a criança foram e são cerceadas, e seus espaços sociais reduzidos ao ambiente doméstico. Além disso, suas atividades características (cozinhar, parir, cuidar da casa, brincar e fazer tarefas escolares, respectivamente) não têm valor social considerável. Segundo a pesquisadora Leena Alanen (2001), “tanto na sociedade quanto na ciência o projeto da igualdade feminista baseava-se na idéia de que quaisquer diferenças socialmente importantes entre homens e mulheres – e especialmente aquelas ligadas às desigualdades sociais observadas – são sociais por sua natureza, portanto também estas poderiam ser mudadas” (p. 79). Nota-se que esta afirmação da autora parece ser a esperança de Bia, que percebe que *os homens tão achando que tão comandando*, mas que de fato há uma mulher presidente, e que *antigamente ninguém podia ser policial, só os homens*, mas hoje há mulheres que são policiais. São, portanto, funções que não requerem um pré-requisito biológico, presente somente em homens e, por isso, não podem ser ocupadas apenas por esses sujeitos. Os aspectos biológicos, trazendo como parâmetro o corpo masculino, são utilizados

como balizas na criação de definições de competências tanto das mulheres quanto das crianças (ALANEN, 2001).

Ainda tratando da defesa que Bia fez ao meu direito de ser policial e o direito de Dilma Rousseff de ser Presidente do Brasil, nota-se o tom solene do qual a menina se utiliza para discursar a este respeito. Quando de fato Bia encarna o papel de feminista, ela dá uma pausa em sua fala, muda a utilização de vocábulos mais usuais por outros mais rebuscados e esforça-se para que sua fala esteja a mais próxima possível da norma culta da língua portuguesa, como se ela de fato estivesse fazendo um discurso político público, como em um debate televisivo ou propaganda eleitoral, pelos direitos das mulheres.

Bia: Porque os meninos tá achando que só porque... [...] Os homens estão achando que é eles que tão no comando. comandando o Brasil.

A este respeito, notemos o exposto por Bakhtin (2010):

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por ser conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2010, p. 261 e 262).

Assim como a solicitação da fala das outras meninas; a solicitação da minha fala como adulta; o exemplo utilizado (*nem podia sair de casa; ninguém podia ser policial! Só os homens!; eu nunca vi uma presidente...*); e o uso dos termos mais adequados à norma culta, tudo isto foi eleito por Bia para conferir maior credibilidade e cientificidade ao seu discurso diante de um discurso de tom machista, feita por Regisvam e Eduardo.

3.5.4 Oh... isso é falta de educação, gente!

Partindo do levantamento histórico-social do primeiro capítulo, bem como das construções teóricas da sociologia da infância abordadas no segundo, nota-se que a infância, sob estes aspectos levantados, não é um momento em vão na vida humana para o processo civilizatório. Ao contrário, é o período específico em que o controle das funções do corpo e

das vontades deve ser introduzido e desenvolvido, bem como o momento no qual deve haver a introdução de aspectos necessários (alfabetização e letramento) para a posterior profissionalização e correto engendramento do humano no sistema financeiro vigente.

As teorias interacionistas e construcionistas enfatizam a compreensão da infância como um fenômeno social, histórico e cultural, contrapondo-se à noção de que a infância é um fenômeno natural, definido pela imaturidade biológica. A infância como fenômeno social e cultural é entendida como um efeito de discurso: reconhece-se que a imaturidade biológica é um fato, mas os modos como essa imaturidade é compreendida e faz sentido (constrói significados) é um fato de cultura. Corre-se assim o risco de aprofundar em vez de superar a clivagem natureza/cultura contra a qual se desenvolveram os estudos da infância... Não se pode esquecer que a imaturidade biológica da criança é um fato ao mesmo tempo biológico e social, híbrido de natureza e cultura, pois o processo de maturação do corpo biológico que é uma criança implica que ela se aproprie das normas sociais e culturais e as aplique ao controle do funcionamento de seu corpo, disciplinando-o segundo as exigências de seu grupo sociocultural. Cabe ressaltar, mais uma vez, que os aspectos naturais têm mais peso na infância do que na idade adulta, quando o corpo biológico já está devidamente adaptado à vida social (os condicionamentos sociais tendo sido internalizados de tal modo que se tornaram “naturais”), sendo esse um dos aspectos mais importantes da imaturidade típica da infância, que deve ser considerado fator indispensável para a compreensão dos processos de socialização (BELLONI, 2009, p. 123 e 124).

Porém, o mesmo processo de educação/controle/civilização utilizado para fornecer profissionais ao sistema capitalista também é necessário à convivência coletiva, ao convívio com o outro. Sem o controle das vontades, sem normas sociais comuns, pouco provável seria a possibilidade humana de atravessar diversas comunidades sem conflitos (entenda-se, neste aspecto, conflitos violentos). Ou seja, sem a educação/civilização conviveríamos apenas com nossos pares em gestos e modos, a fim de evitarmos nossa própria extinção. Estaríamos, assim, impedidos de conhecer e aprender com o outro. E é, portanto, na infância o momento que iniciamos este processo civilizatório, como demonstra Durkheim (2001).

Observe o modo como são educadas as crianças. Quando reparamos nos fatos tais como são, e como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneira de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros tempos de sua vida que a obrigamos a comer, a dormir, a beber nas horas certas. **Obrigamo-la à limpeza, à calma, à obediência. Mais tarde, obrigamo-la a ter em conta os outros, a respeitar os usos, as conveniências, a trabalhar, etc., etc.** Se, com o tempo, essa coerção deixa de ser sentida, é porque, pouco a pouco, engendrou hábitos e tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem porque derivam dela. É verdade que, segundo Spencer, uma educação racional deveria reprovar tais

processos e deixar a criança agir com toda a liberdade; mas, como esta teoria pedagógica nunca foi praticada por nenhum povo conhecido, só constitui um *desideratum* pessoal, e não um fato que possa opor-se aos precedentes. **Ora, o que torna estes últimos particularmente instrutivos é o fato de a educação ter justamente por objetivo fazer o ser social.** Nela se pode ver, em suma, como esse ser se constitui na história. Esta pressão permanente exercida sobre a criança é a própria pressão do meio social que tende a moldá-la à sua imagem, e do qual os pais e os professores são meros representantes e intermediários. (DURKHEIM, 2001, p. 34 e 35) [grifos meus]

Certa vez, ao conversar com as crianças sobre suas famílias, Raquelzinha estava sendo ignorada pelas outras crianças mais velhas e também por mim. Não demorou muito e Raquel começou a “cutucar” as outras crianças, e com isso, também não lhe proporcionou a vez de falar naquele cenário, Raquel começou a se espremer, a se revirar e a comprimir seu abdômen com as mãos. Assim, consegui o que queria: Raquel “peidou” e foi notada pelas outras crianças e por mim. Afetou tanto seus companheiros a ponto de eu ter sido obrigada a interromper a gravações por duas vezes, além de mudar o local da entrevista para que as crianças voltassem sua atenção novamente para nosso assunto.

Nágila: E você, Néia? O que você mudaria na sua família, se você pudesse mudar alguma coisa?

Bia: [Falando para Néia] Muda a Raquel, muda a Raquel, Claudinéia!

Nágila: Que que você ia mudar? Pode mudar qualquer coisa...

[Raquel peida de propósito e todos começam a rir. Néia tampa o rosto com as mãos como se estivesse com vergonha do que a irmã fez]

Eduardo: Quem foi que peidou?

Nágila: Pode mudar a Raquel, viu? Pode mudar a Raquel... [rio]

Eduardo: Oh!... [repreendendo Raquel com o dedo indicador] Isso é falta de educação, gente! [Eduardo fala abanando a mão sobre o nariz]

Nágila: O que você ia mudar?

Eduardo: Oh, oh, oh!... [Eduardo segura a cabeça de Néia, e a gira em direção à Raquel, informando-a gestualmente o que Néia deveria mudar em sua família. Mudamos de lugar, pois as crianças dispersaram-se completamente. Após mudarmos de lugar, continuo]

Nágila: A Néia não falou o que que ela num gosta, o que ela mudaria na família dela...

Raquel: É...

Bia: Sossega, Raquel!!!

Nágila: O que você mudaria na sua família?

Néia: Ia mudar...

[As conversas continuam, mas como a Raquel foi impedida de responder, começa a se remexer sobre a pilha de tijolos onde está sentada, espremendo seu abdômen. Raquel peida novamente e começa a gargalhar, principalmente depois que todas as crianças se dispersam novamente e saem dos locais onde estavam sentadas, interrompendo a entrevista]

Eduardo: De novo, gente!!!

O controle das funções do corpo foi um dos primeiros aspectos utilizados como critério de educação/civilização durante a Idade Moderna, como pode ser visto em um dos mais citados manuais de etiqueta do período, escrito por Erasmo de Roterdã.

Há aqueles que ensinam que o menino deve prender os gases, comprimindo-os no intestino. Mas não é conveniente, esforçando-se para parecer educado, contrair uma doença. Se for possível retirar-se do ambiente, que isto seja feito a sós. Mas, em caso contrário, de acordo com o antigo provérbio, que a tosse esconda o som. [...] A esta altura, porém, teria sido útil suprimir a sensação de embaraço de modo ou a acalmar o corpo ou, seguindo o conselho de todos os médicos, apertar bem juntas as nádegas e agir de acordo com as sugestões do epigrama de Aethon: fazia de tudo para não peidar explosivamente em lugar sagrado, e orou a Zeus, embora com as nádegas comprimidas. O som do peido, especialmente das pessoas que se encontram em lugar elevado, é horrível. [...] Tossir para ocultar o som explosivo: aqueles que, porque estão embaraçados, não querem que o vento explosivo seja escutado, simulam um ataque de tosse. Siga a regra de Quilfades: substitua os peidos por acessos de tosse (ELIAS *apud* ERASMO, 2011, p. 130)

Norbert Elias (2011), em sua obra “O processo civilizador: uma história dos costumes”, demonstra que o controle das funções corporais foi um fator primordial na construção de um modo “nobre” de ser. *A posteriori*, com a necessidade da burguesia de alcançar o *status* que não possuía, os modos nobres foram sendo imitados por esta classe que passou a também utilizá-los. Com a urbanização e conseqüente contato entre burguesia e demais classes, bem como o advento da educação estatal, esta forma de se portar foi sendo não só divulgada, mas também exigida durante o convívio social.

O controle mais rigoroso de impulsos e emoções é inicialmente imposto por elementos de alta categoria social aos seus inferiores ou, no máximo, aos seus socialmente iguais. Só relativamente mais tarde, quando a classe burguesa, compreendendo um maior número de pares sociais, torna-se a classe superior, governante, é que a família vem a ser a única – ou, para ser mais exata, a principal e dominante – instituição com a função de instilar controle de impulsos. Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções (ELIAS, 2011, p. 137).

A infância tornou-se o período em que a introdução desses modos é essencial, sendo que a falta ou falha desses modos só é suportada em crianças, e assim mesmo em crianças pequenas. Eduardo e sua reação são provas disso: ele já sabe que uma criança de cinco anos não deveria mais “peidar” na frente das outras pessoas, essa criança deveria ter “segurado”, ou mesmo “disfarçado”, como no manual de etiqueta de Erasmo de Roterdã. Além de falta de educação/civilização, o não controle das funções corporais em nossa atual sociedade é tido como falta de respeito para com o outro. O sujeito que não procede dessa forma torna-se

“insuportável” para o convívio social: “a criança que não atinge o nível de controle das emoções exigido pela sociedade é considerada como ‘doente’, ‘anormal’, ‘criminoso’, ou simplesmente ‘insuportável’, do ponto de uma determinada casta ou classe e, em consequência, excluída da vida da mesma” (ELIAS, 2011, p. 140. Grifos do autor).

Os modos, educação, civilização e respeito repassados em 1500 por Erasmo foram depurados e transmitidos através dos tempos às crianças pelos pais, pela igreja, pela escola e pela sociedade em geral, de modo que com essa contínua transmissão novas necessidades educacionais foram surgindo para atender às demandas atuais. Mannheim (1982) analisa a transmissão de cultura através das gerações da seguinte forma:

- a) novos participantes do processo cultural estão surgindo, enquanto;
- b) antigos participantes daquele processo estão continuamente desaparecendo;
- c) Os membros de qualquer uma das gerações apenas podem participar de uma seção temporalmente limitada do processo histórico, e;
- d) É necessário, portanto, transmitir continuamente a herança cultural acumulada;
- e) A transição de uma para outra geração é um processo contínuo. (MANNHEIM, 1982, p. 74).

Certa vez, perguntei às crianças sobre lixo no chão. Luana disse que seria pecado jogar lixo no chão e Bia, que era proibido. As respostas provavelmente aludem ao meio que lhes ensinou a cultura de não jogar lixo no chão. Por exemplo: Luana pode ter ouvido em sua igreja sobre poluição, bem como Bia pode ter ouvido na TV algo sobre alguma condenação sofrida na justiça por algum poluidor do meio ambiente.

Nágila: Que dever você tem?

[...]

Nágila: Dever... dever de jogar lixo no chão?

Regisvam: não!

Nágila: Isso é o quê?

Bia: Proibido!

Luana: Pecado!

Nágila: Pecado? rrsr ... é falta de educação? O que que é isso?

Bia: É porquise!

Nágila: Então, é dever nosso, por exemplo... você chupa um picolé, é seu dever fazer o quê?

Raquel: Jogar no chão!

Nágila: Jogar no chão?! rrsr

Eduardo: Jogar no lixo!

Nágila: É dever jogar onde Raquel?

Raquel: No lixo... [com a cabeça baixa, parece estar com vergonha...]

Nágila: Que bom! espera um pouquinho... deixa eu ver com a Raquel... só um minutinho...

Raquel, o que mais você faz quando chupa uma balinha? você faz o quê?

Raquel: Jogo no lixo também...
Nágila: É dever joga no lixo? Se você jogar no chão o que acontece?
Raquel: Não sei...
Bia: Vai poluir o meio ambiente!
Nágila: Não sabe... vai alguém te chamar de porca?
Raquel: Vai... rrsrsrs
Nágila: Se você jogar no chão?
Raquel: Há-ham...
Nágila: Você gosta que o povo fale assim: “Oh, Raquel, sua porca! Cata isso!” Não é legal, né?
Raquel: Né... rrsrsrs

Assim, através da sucessão de gerações, vista acima em Mannheim (Ibidem), observamos que a falta de educação em 1500 certamente não incluía a complexidade de situações que são assim consideradas na segunda década do século XXI. Em nossos dias, o desrespeito ao meio ambiente também é considerado falta de educação com o outro, haja vista ser de conhecimento geral que um meio ambiente saudável é direito de todos. Hoje temos tantas normas de conduta social para darmos conta das infindáveis formas de interação com o outro, havendo inclusive normas de condutas sociais nas redes virtuais.

A fala de Eduardo, apresentada como título deste tópico, é um fato preponderante na aquisição e usufruto da cidadania em nossa sociedade. Nossas ações, não sendo cerceadas pelo Estado, como o exemplo de Bia (*é proibido!*), ou por uma crença, como o exemplo de Luana (*é pecado!*), são, mais duramente, talvez, cerceadas pela presença do outro, como relembra Durkheim (2001):

E caso trate de máxima puramente morais? A consciência pública reprime todos os atos que a ofendam através da vigilância que exerce sobre o comportamento dos cidadãos e das penas especiais de que dispõe [...] Acaso não me submeto às convenções da sociedade, se, ao vestir-me, não tenho em conta os usos seguidos no meu país e na minha classe, o riso que provocou e a aversão que suscito produzem, ainda que de uma maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita (DURKHEIM, 2001, p. 32).

Isso não quer dizer, contudo, que o outro nos sufoca, nos limita, mas que, como a carta posta na introdução, escrita por Goethe, devemos superar algumas de nossas tendências naturais a fim de interagir com o outro e, assim, adquirir conhecimento de caráter humano.

3.5.5 Mídia e infância: educação, violência, sexo e consumo

As legislações que regulam os direitos das crianças no Brasil e no mundo, ECA e DSDC, reservam destaque para um assunto bastante atual: o papel educativo das mídias. Ao mesmo tempo em que vemos essa normatização com o intuito de utilizar os meios de comunicação como meio formativo, observamos uma realidade onde violência, sexo e apelação consumista ainda são assistidos pelas crianças brasileiras.

ARTIGO 17

Os Estados Parte reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação e zelarão para que a criança tenha acesso a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem a promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental. Para tanto os Estados Partes:

- a) incentivarão os meios de comunicação a ***difundir informações e materiais de interesse social e cultural*** para a criança, de acordo com o espírito do artigo 29;
- b) promoverão a cooperação internacional na produção, no intercâmbio e na divulgação dessas informações e desses materiais procedentes de diversas fontes culturais, nacionais e internacionais;
- c) incentivarão a produção e difusão de livros para as crianças;
- d) incentivarão os meios de comunicação no sentido de, particularmente, considerar as necessidades lingüísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou que seja indígena;
- e) ***promoverão a elaboração de diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar***, tendo em conta as disposições dos artigos 13 e 18 (ONU, 1990) [Grifos meus]

Cabe aos Estados Partes a adequar suas legislações à diretriz geral estabelecida no artigo acima citado, dentro de suas realidades. Assim, é possível verificar se cada qual está trabalhando no sentido de conferir à mídia o caráter formativo exigido ou se a urgência do capital em se multiplicar diante dessa gigantesca nova força consumidora, chamada infância, possui a prioridade.

O tema criança e mídia é tipicamente desafiador porque agrupa três aspectos fundamentais dos direitos das crianças: acesso à informação, proteção e participação. Esta natureza multidimensional do direito à informação é abundantemente reconhecida pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança em seu artigo 17, que explícita e implicitamente se refere a muitas outras medidas reconhecidas por este tratado dos direitos humanos. Portanto, uma década depois da adoção da Convenção pela Assembleia Geral da ONU, o direito da criança à informação continua sendo uma das medidas mais complexas a ser implementada pelos países. (DAVID, 2002, p. 37)

No Brasil, o ECA prevê que a criança tem direito à informação, cultura e lazer, porém é enfático ao respeito, durante essa busca por esses direitos, que deve haver com relação à consideração da criança como “pessoa em desenvolvimento”: “Art. 71. A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.” (BRASIL, 1990).

Belloni (2009) destaca o seguinte: “A partir do século XVIII, todavia, no espaço privado, num movimento crescente que somente será invertido no final do século XX, a criança vai ser ‘protegida’ das questões adultas como o sexo e a violência, num sentido de preservar o ser em formação e formá-lo para o futuro, quando então se transformaria em cidadão” (BELLONI, 2009, p. 116. Grifo da autora), e certamente é essa a intenção do legislador do ECA quando narra a criança como pessoa em desenvolvimento. Porém, com o advento e popularização das mídias de massa na década de 1970, principalmente com o uso da TV, esses assuntos – sexo e violência –, que, foram sufocados durante a Modernidade passam a fazer parte da vida das crianças novamente (POSTMAN, 1999).

Porém, uma diretriz, por mais completa e adequada que seja, sem suas devidas retaliações em caso de descumprimento, acabará trazendo descrédito a ela e a suplantação das necessidades reais: o que se quer é uma boa legislação ou uma legislação que funcione? Assim, sendo a resposta à pergunta colocada acima o adequado funcionamento da legislação, necessitamos que esta seja revisitada para que, de fato, além de um caráter formativo, as mídias não exponham as crianças a excessos de sexo, violência ou consumismo.

As mídias são personagens importantes na vida familiar, e o acesso cotidiano a elas desestabiliza a fronteira entre as esferas pública e privada, entre a infância e a idade adulta (por exemplo, a relação estabelecida entre o adulto-que-sabe e a criança-que-não-sabe), criando condições novas nas quais a dependência das crianças se torna problemática, pois elas ganham autonomia e sua participação pode ser construída e ampliada numa perspectiva da formação para a cidadania ou simplesmente numa perspectiva de mercado (BELLONI, 2009, p. 135 e 136).

No tocante a este assunto, crianças expostas à violência através da mídia, certa vez fui surpreendida pelo esclarecimento de Eduardo.

Nágila: O que vocês acham que tem na cidade?

Eduardo: Lá tem um bebu lá...

Regisvam: Estuprador, ladrão...

Nágila: Néia, o que você acha que tem na cidade?

Néia: Ladrão...

Bia: Eu acho que tem... eu acho que tem... eu acho que tem... sequestradores... Eu acho que tem gente que pega as crianças para matar, né? E vende os órgãos...

Eduardo: Esquartejar também...

Bia: É... esquartejar, sequestrar...

Nágila: O que que é esquartejar?

Bia: Matar a criança...

Eduardo: Não!!! [E com as mãos, Eduardo continua demonstrando o que é esquartejar] É cortar os braços, as pernas, a cabeça...

Bia: Igual fizeram...o goleiro...

Eduardo: Igual fizeram com...

Bia: O goleiro fez com a menina e jogou os ossos para os cachorros comer...Isso eu acho...

Eduardo: Isso é barbaridade!!!

Bia: Além disso, acho que tem muito mais coisa lá na cidade que eu ainda nem vou conhecer, por causa que às vezes uma pessoa... Deu na televisão um dia que... tipo... surgiu uma nova droga, né? Mesmo que eu percebi que a droga é tipo o sequestradores: sempre vai surgir alguma coisa mais difícil...

Regisvam: Mais pesada...

Bia: Porque nunca vai acabar...[posteriormente Bia fala que seu tio é dependente químico e que este fato causa muito sofrimento a sua família, inclusive ela mesma já o levou para a igreja como tentativa de ajuda].

O caso em questão, trazido por Eduardo, foi discutido massivamente pelas mídias impressas, faladas, televisiva e na *Web* e ficou conhecido como *o caso do goleiro Bruno*. Na mídia, o que comovia a maioria dos espectadores eram três aspectos da situação: o fato de um atleta que financeiramente recebe muito mais do que a maioria dos brasileiros ser acusado de homicídio para tentar livrar-se de pagar pensão alimentícia; o fato de o acusado tratar-se de um goleiro titular do segundo maior time de futebol do Brasil, de origem extremamente pobre e que possuía, devido à sua atuação no futebol, diversas casas de luxo, propriedade rural, enfim, um homem bastante rico cuja infância foi de pobreza e privação; e o fator mais dramático que foi a forma como Elisa, a vítima, em tese, foi morta (esquartejada, após permanecer em cárcere privado. Ao final do esquartejamento, o algoz teria pego seus restos mortais e entregue para cães comerem como forma de “livrar-se” das provas materiais). Tanto Bia quanto Eduardo mostraram terem sido expostos ao “caso do goleiro Bruno”, porém, Bia disse que esquartejar é *matar a criança*, ou seja, o caso chamou-lhe a atenção, porém, ela não compreendeu tudo que viu e ouviu a respeito, pois, como afirma Corsaro (2009), “Embora a criança desempenhe um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informação do que elas podem processar e compreender” (Ibidem, p. 128).

Da fala de Eduardo salta ainda seu comentário sobre a forma de matar narrada no caso. Para ele, foi uma *barbaridade*, ou seja, em uma sociedade avançada, até para se cometer

um crime, existe uma forma civilizada: matar alguém, cortar-lhe em pedaços e jogar-lhe para os cachorros já não é admitido!

Mais adiante, no mesmo excerto, Bia expõe ter visto na TV que ... *surgiu uma nova droga, né?* Provavelmente, ela está falando do surgimento do oxi, uma droga que possui valor venal mais baixo (com doses, ou “cabecinha”, “nóia”, como é popularmente conhecido, a partir de R\$ 1,00), e segundo os especialistas na área, com maior poder de dependência e mais destrutiva do ponto de vista orgânico. Bia apresentou certa informação sobre a *nova droga*, porém já convive com a realidade de ter um dependente químico em sua família. Segundo a menina, ela própria já tentou auxiliar no tratamento de seu tio ao levá-lo para a igreja com sua mãe, revelando, ainda, que o fato já causou bastante sofrimento para sua família.

Evitando ao máximo o “senso comum demonizante” da relação mídia-criança de que trata Buckingham (2007), ainda é possível verificar que o temor dos pais, professores e igreja em relação ao conteúdo dos programas assistidos pelas crianças não é um *desideratum*. Porém, é necessário construir mesmo um cenário complexo que dê conta de demonstrar que sexo e violência não chegam às crianças somente pela mídia:

Esse tipo de conexão entre uma mídia “ruim” e a criminalidade violenta tornou-se parte de um senso comum demonizante ao qual muitos políticos e outras pessoas recorrem com facilidade quando procuram demonstrar autoridade e responsabilidade morais – aproveitando para afastar a atenção pública de causas mais profundas da violência na sociedade. As propostas de regulamentação da violência na mídia tendem a enfrentar menos oposição do que a tentativa de lidar com outras questões que contribuem mais significativamente para as causas de crimes violentos, tais como a pobreza e a desintegração familiar – ou como, nos Estados Unidos, o fácil acesso a armas letais. (BUCKINGHAM, 2007, p. 179. Grifo do autor).

A realidade vivida pelo Brasil e por outros países revela que realmente esta não é uma questão prioritária.

A partir de janeiro de 1999, o Comitê para os Direitos da Criança analisou aproximadamente 100 relatórios de Estados membros, e o resultado deste trabalho mostra que apenas alguns países adotaram legislações apropriadas que refletem completamente as medidas do artigo 17 da Convenção. Muitos países têm leis que protegem a criança de informações prejudiciais, mas essas leis raramente cobrem a mídia privada cuja ação é cada vez maior, bem como as novas tecnologias, que parecem ser raramente reguladas por normas legais. Além disso, essas leis em geral não se referem à mídia transnacional de empresas sediadas no estrangeiro. Mais raramente ainda, os países têm leis que garantem o acesso à informação e promovem a participação da criança na mídia. (DAVID, 2002, p. 38)

Em outro trecho da pesquisa, que tratava especificamente de consumo, chamou minha atenção a forma exata com que as crianças reproduziram o comercial de um produto destinado ao público infantil, um iogurte chamado “Danoninho Ice”.

Nágila: E você, Raquel? Raquel, que você gosta de comprar?
Raquel: Hã?!
Nágila: Que que você gosta de comprar?
Raquel: Bolacha...
Nágila: Bolacha?
Raquel: Bolacha, Toddy...
Nágila: Toddy? E você?
Luana: Eu falo: “Pai, compra, compra!” Como chama o negócio que você falou?
Nágila: Danone?
Luana: É, daí eu falo: “Pai, compra Danone!” Daí, ele compra e eu coloco no congelador...
Nágila: Tem um de picolé, né?
Luana: As duas gurria veio lá quando meu pai chegou e flup!!! [risos]
Nágila: Mal seu pai chegou da compra, ela já catou?
Luana: Daí, ela comeu tudo e não deixou o negócio gelar...
Nágila: Haaa! O bom dele é deixar gelado, né?
Luana: É, é bom...
Nágila: E onde você descobriu esse, esse...?
Bruno: Danone gelado?
Nágila: É...
Luana: Televisão!
Eduardo: Haaa... É Danoninho Ice, vende lá no Tropical...[rede de supermercados de Rondonópolis]
Nágila: Danoninho Ice?
Bruno: É.
Nágila: O nome do negócio é Danoninho Ice?
Bruno: É.... você põe a pazinha e põe no congelador, e tira e forma um picolé!
Nágila: Onde você viu isso?
Bruno: Lá no Tropical...
Luana: É. Passa na televisão, tia.
Nágila: Na televisão? Mas em que programa passa isso aí?
Luana: Hããã...No canal 10!
Bruno: No canal 10?
Nágila: Dez é o quê? SBT?
Bruno: Na Globo...
Regisvam: Na Globo... e no SBT de vez em quando passa...
Nágila: Como que é a propaganda desse negócio, aí?
Luana: Aí, tinha, tá tudo gelado...
Eduardo: Passa o Dino mostrando o Danoninho Ice...
Bia: Não, não passa! Passa ele, passa ele, aí... que... “aí que calor, queria muito sorvetinho! Dino!!!” Daí, daí ele Dinoo, daí, daí, fala assim: - “Tenho uma novidade pra vocês”, Daí fala o nome, daí chego, chego, daí fala o nome Danoninho Ice, da, daí, daí, fala, daí fala assim: - “Quando você coloca no congelador a pazinha, muda de cor”...
Nágila: E aí?...
Luana: Tá tudo gelado lá, aí, daí, ele fala: - “Que calor!” Aí tava tudo gelado lá, aí,... aí ... aí, põe ele na janela...
Nágila: Na neve?

Luana: Aí, põe na janelinha lá, aí o pinguim tenta pegar, ele tentou...
Nágila: Deixa eu falar uma coisa pra você, Luana... Todo mundo que viu essa propaganda?
Luana: Hã, hã!
Bia: É...
Nágila: Deixa eu falar pra vocês... Raquelzinha, senta amor, pode sentar... hein? Deixa eu falar pra você, Luana. Você pediu pra sua mãe, assistiu a propaganda, Você pediu pra sua comprar, aí comprou e o que aconteceu?
Luana: Foi lá e compra, daí as guria catou tudo.
Nágila: Não espero gelar?
Néia: Mentira, mentira...
Luana: Não! Não congelou! Ela catou todos os dois. Mamãe falou: - Deixa! Ele tem que gelar!Depois as guria que catou...

O modo como as crianças reproduziram o conteúdo da propaganda, bem como a briga que narraram porque uma delas não seguiu as instruções postas no comercial televisivo (segundo Luana, Néia retirou o Danoninho Ice do congelador antes que a pazinha mudasse de cor) demonstram que a preocupação da equação *criança+mídia* resultar apenas em *sexo e violência* está longe de ser conclusiva . A questão do *consumo*, nesta resultante, é tão preponderante quanto as outras duas.

Em se tratando especificamente das relações de crianças e adolescentes com as mídias, é urgente focalizar nossos esforços no sentido de criar condições para a formação – que é sempre e fundamentalmente uma autoformação – do usuário crítico e criativo das “tecnologias da mente”, que invadem a vida cotidiana e o imaginário de todos e, em especial, das novas gerações. Um dos objetivos mais almejados pela indústria cultural sempre foi cativar o máximo de pessoas, durante um máximo de tempo e com o máximo envolvimento físico e psicológico. O rádio e o cinema eram meios bastante impregnantes, como mostra o importante papel que desempenharam na história recente, tanto ideológico (propaganda política, por exemplo, Hitler e o nazismo), como comercial (publicidade comercial). A televisão aumentou terrivelmente esta força de impregnação das mídias, mas ainda lhe faltava a interatividade que os jogos (videogames) e os computadores conectados vieram fazer. (BELLONI, 2009, p. 134 e 135).

No que tange à cidadania das crianças, seus direitos como telespectadores estão ainda submissos à vontade do capital em se multiplicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início deste trabalho, houve uma certeza: falar sobre infância e sobre cidadania. No caminho, algumas mudanças foram realizadas, determinados aspectos desses assuntos abandonados e outros foram surgindo, sendo, então, melhor explorados. Conforme me aprofundava na bibliografia escolhida, conhecendo pesquisas cujo enfoque é a fala de crianças, fui também tendo a certeza que era esse o caminho a ser seguido: construir com as crianças o significado que compartilham de cidadania.

Porém, como recém iniciada nos assuntos da infância – em uma viagem dupla de conhecimento: aprender sobre a criança no mestrado em Educação, que se iniciou em março de 2010, e no nascimento de minha primeira filha em setembro de 2009 – aprendi nos livros, nas aulas e, principalmente, com Maria Catharina, que além dos cuidados necessários a qualquer ser humano, como alimentação, higiene e carinho, uma criança precisa de atenção e estímulo para, junto com seus pais e familiares, e mais adiante seus amigos e professores, receber as informações acumuladas pela humanidade que não só servirão de base intelectual para a formação do aluno ou do profissional, mas, principalmente, para que esta pessoa possa se relacionar com o outro, quem quer que este outro seja. É por meio da linguagem presente desde o primeiro momento da vida que as interações acontecem. A fala, o toque, o silêncio, o choro. É com essa linguagem que construímos o conhecimento.

A primeira parada na construção da dissertação poderá, com tranquilidade, fornecer a pais, a educadores e a profissionais que lidam com crianças base nas discussões atuais sobre uma possível “superproteção” à criança e ao adolescente, posta no ECA atual. E mais, demonstrar brevemente que a atual forma de cuidar e educar as crianças já passou por diversas transformações no transcorrer dos tempos que, basicamente, hoje ainda se baseia em grande parte na forma pensada por Platão em 300 a.C.: cuidar das crianças no interior de uma instituição (Estado ou família) e fornecer-lhe conhecimentos capazes de viabilizarem sua utilização futura nas engrenagens da sociedade. A legislação, as famílias, a comunidade ainda percebem, e talvez só concebam, a criança enquanto unidade dependente de um conjunto, que não pode existir – de forma adequada, saudável – fora dele. A “superproteção” da atual legislação acima citada, ao que pareceu ao longo do trabalho, não é relativa a alguma crise de consciência coletiva em memória às crianças que foram estupradas, aliciadas, abusadas, mal tratadas e mortas ao longo da história, o que seria muito mais agradável de concluir após o término do trabalho. Pelo contrário, é visível que a lógica atual de “superproteção” traz muito mais uma forma barata de obter investimentos internacionais, principalmente capital

especulativo através de bolsas de valores, já que o Índice de Desenvolvimento Humano e o Risco País são compostos por estatísticas, como mortalidade infantil, índice de analfabetismo, taxa de natalidade, números da previdência social e taxa de desemprego.

Assisti, com ressalvas, a inauguração do programa de Governo Federal “Brasil Carinhoso”, neste mês, para acabar com a miséria e a pobreza extrema em famílias que possuem filhos de até seis anos de idade. Excelente a possibilidade, porém, a própria divulgação do programa justifica-se da seguinte forma: o gasto com essas crianças acarretará em maior desenvolvimento ao futuro do país.

As crianças, assim como nós adultos, devem ser cuidadas e valorizadas por si, pelo ser humano que são, e não pela vantagem que oferecem ou que oferecerão. A capitalização das relações humanas alcançou de tal forma a infância e suas relações com outras gerações que ela hoje representa não só o futuro produtor de mais valia, mas uma importante e atual fonte de renda com uma gigantesca rede de profissionais especializados em seus cuidados, educação e entretenimento. Além disso, há uma gama de produtos e serviços especificamente voltados ao consumo desse público, que não paga diretamente por eles, mas possui pais que “devem” fornecê-los aos seus filhos, e assim, estarão proporcionando a estes uma infância adequada para seu promissor desenvolvimento.

Os trabalhos em Ciências Humanas que estudam a socialização da infância obtiveram mudanças substanciais, a partir da década de 1970. Essas inovações trazidas pelas pesquisas estão ainda em processo de disseminação e poucos poderiam ser exemplificados em termos práticos, na construção de novas legislações ou mesmo novas condutas dos adultos em relação à criança. Observamos ainda hoje comportamentos que excluem, que minimizam, que humilham o ser humano baseados na concepção de competência e capacidade cujo ser de referência, tido como completo, é um homem adulto, heterossexual, branco, e que não seja portador de necessidades especiais. A esse sujeito, a existência e o gozo de todos os direitos e possibilidades; aos outros que não se encaixam nesse perfil, direitos pela metade e, em alguns casos, direitos frágeis, acompanhados de políticas afirmativas provocadoras de discussões políticas que abafam a necessidade de discutir assuntos de maior relevância. São recentes os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa, surgidos em estudos da sociologia da infância e ainda muito pouco disseminados. Esses conceitos, uma vez internalizados pelos adultos, certamente permitir-nos-iam observar as crianças em suas relações de forma diferente, concebendo-as, desta feita, como capazes de criar, recriar e disseminar cultura. O impasse das pesquisas científicas que embasam comportamentos eurocêtricos ou falocêtricos tende, de maneira paulatina, a se dissolver em virtude da abertura acadêmica que

hoje possibilita a estudiosos, das mais variadas origens, pesquisarem questões não interessantes àquele grupo citado anteriormente. E, assim, multiplicam-se estudos feministas, estudos étnicos e, mais recentemente, estudos da infância. É clara ainda a defasagem desse último, já que estudos da infância não são conduzidos por crianças, e apenas em alguns casos, elas são ouvidas. Mesmo assim, nota-se que, academicamente, a infância tem ocupado uma posição mais digna, relativamente à anterior. Na Sociologia, por exemplo, o papel de sujeitos em formação, responsáveis por doenças sociais, como o crime, a pobreza, a violência (as teorias deterministas, por exemplo, narram que uma criança filha de um criminoso, ou que tenha convivido em um ambiente de crimes, os cometerá em sua vida adulta e causará os problemas sociais acima postos em sua comunidade) está dando lugar ao papel de sujeitos capazes de produzir cultura e disseminá-la, tal qual os adultos.

É certo que os vários meses em que passei indo ao Sítio Farias e visitando Néia, Luana, Raquel, Regisvam, Eduardo e Bia não resultaram apenas nos trechos trazidos e discutidos teoricamente nesta dissertação. Além de conteúdo para a pesquisa, houve muito mais interação do que a possível ou cabível de se apresentar nesta modalidade de trabalho. Em uma análise mais detida, percebo que o que acabei trabalhando como dados foram as respostas mais inesperadas que obtive: um peido, um discurso feminista, um discurso classista, e uma aula do significado da palavra esquarterar. É comum, ao construir um questionário ou roteiro de entrevistas, como foi meu caso, o pesquisador que conhece seus sujeitos de pesquisa pré-conceber as respostas. Inclusive, construir perguntas cujas respostas lhe interessem ou lhe sejam mais simples de transformar em dados. Porém, aquelas crianças fugiram a qualquer expectativa que eu ousasse construir. Além de não me dizerem diretamente o que eu gostaria de ouvir para transcrever e teorizar na dissertação, com base nos livros que li (a este exemplo, nenhuma delas me respondeu o que é cidadania, ou o que é ser cidadão), elas disseram e fizeram coisas que eu não havia sequer cogitado. Porém, com suas respostas instigantes, aquelas crianças mostraram que com o que viram e ouviram dos pais, na mídia, na escola, dos familiares e amigos, construíram uma base sobre o que é ser cidadão e a forma de exercer a cidadania em uma sociedade chamada democrática: respeitando o outro, independente do gênero; tendo o direito de expressar-se livremente e de forma igualitária; tendo o direito de ir e vir para conhecer seu espaço e seu semelhante; sendo civilizado no trato com o outro.

À Raquel, Néia, Luana, Regisvam, Bia e Eduardo, o meu imenso e eterno muito obrigada pelas surpresas, pelo aprendizado e o meu mais sincero desejo de que eles sejam sempre esses maravilhosos cidadãos brasileiros!

Aos professores, pais, amigos, familiares e profissionais, em geral, que convivem com crianças, meu intuito de que remetam seus olhares à possibilidade de conceber a criança como um ser capaz de aprender e de ensinar, de vê-las e percebê-las como são hoje e não como um projeto a ser desenvolvido. Que todos nós possamos não só rogar por nossos direitos, mas perceber que liberdade, respeito e cuidado são anseios do ser humano e não apenas dos adultos. Que nossas legislações não sirvam apenas como respostas aos órgãos internacionais, mas que sejam interpretadas em benefício dos meninos e meninas do Brasil. Caso contrário, estaremos a perpetuar o que o poeta Renato Russo profetizou ainda no século passado:

Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da Nação
Que país é esse?
Que país é esse?

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R de (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora FAPERJ, 2001.

_____. **Teoria do Bem-Estar das crianças**. In Cadernos de Pesquisa, v.40, .141, p.751-775, set./dez. 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

BASÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BASÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Solidariedade em tempos de violência – apontamentos e inquietações. In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Código Penal**. Rio de Janeiro: 1940.

_____. **Código de Menores**. Rio de Janeiro: 1927.

_____. **Código de Menores**. Brasília: 1979.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CARRIDE, Norberto de Almeida. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado**. Campinas, São Paulo: Servanda Editora, 2006.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R de (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora FAPERJ, 2001.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, Mary. O Cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

DELGADO, Ana Cristina Coll ; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. In Currículo sem Fronteira, v. 6, n. 1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro, v.1**. São Paulo: Saraiva, 2003.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador Volume 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O Processo Civilizador Volume 1: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In* FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. ; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In* FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. ; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In* ARIÈS, P., ; DUBY, G. (direção) **História da vida privada v. 3 – Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In* DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

GONDRA, José Gonçalves. Higienização da infância no Brasil. *in* GONDRA, J. G. (org.) **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOUVEA, Maria Cristina. A escrita da história da infância: periodização e fontes. *In* SARMENTO, M. J. ; GOUVEA, M. C. S. de. (orgs.). **Estudos da Infância – Petrópolis: Vozes, 2008**.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, formas e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. Crianças e adolescentes: construção histórica e social das concepções de proteção, direitos e participação. ANAIS “**Criança e Adolescente: Direitos e Sexualidade**” Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) e pelo Instituto WCF – Brasil. São Paulo: 2008.

_____. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. ; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação na pós-modernidade. Educar para quê? In: JOBIM E SOUZA, S. (org.) **Educação @ pós-modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange ; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na Idade Média – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In SARMENTO, M. J. ; GOUVEA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da Infância** – Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R de ; BESSET, V. L. (orgs.) **Perquisa-Intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e Filosofia**. In SARMENTO, M. J. ; GOUVEA, M. C. S. de(orgs.). **Estudos da Infância** – Petrópolis: Vozes, 2008.

KRAMER, Sônia; BASÍLIO, Luiz Cavalieri. Solidariedade em tempos de violência – apontamentos e inquietações. In BASÍLIO, L. C. ; KRAMER, S. (orgs.) **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. ; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BASÍLIO, L. C. ; KRAMER, S. (orgs.) **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In FREITAS, M. C. de. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O Óbvio e o Contraditório da Roda. *In* DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

LIGA DAS NAÇÕES. **Declaração de Genebra dos Direitos da Criança**. Genebra: 1924.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LONDOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito *Menor*. *In* DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava . *In* DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite no Império. *In* DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRABETE, Júlio Fabrini. **Código Penal Interpretado**. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOTT, Luiz. Pedofilia e Pederastia no Brasil Antigo. *In* DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In* DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O menor no Brasil Republicano. *In* DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

_____. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago, 2010.

_____. **A volta do papel das crianças no contrato geracional.** Revista Brasileira de Educação, v.16 n.47 maio/ago, 2011.

_____. **A tentação da diversidade - e seus riscos.** Educ. Soc., Campinas, v.3, n. 113, p. 1121-1136, out-dez, 2010.

_____. **Infância e política.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n. 141, set/dez, 2010.

RAMOS, Fábio Pestana de. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social.** São Paulo: Martin Claret, 2000.

ROUCHE, Michel. Alta Idade Média ocidental. In ARIÈS, P., ; DUBY, G. (direção) **História da vida privada v. 1. Do Império Romano ao ano mil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SÁ EARP, Maria de Lurdes. A política de atendimento no século XX: a infância pobre sob a tutela do Estado. In BAZÍLIO, L. C.; SÁ EARP, M. L.; NORONHA, P. A. (orgs.) **Infância tutelada e educação: história, política e legislação.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In SARMENTO, M. J. ; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância** – Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** in Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade – Vol. 1, n. 1 (1978). São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES. Educ. Soc. – Campinas V. 26, n. 91, p. 337 – 712. MAIO./Ago. 2005.

SEGANFREDO, N. de M. B. **Educação para civilizar, educação para ser cidadão.** In: V EBEM: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2011, UFSC. Anais...Comunicações –

Eixo 5 – Marxismo, Educação e Escola. Florianópolis – SC: UFSC, 2011, ISBN 978-85-87103-60-4

_____. **A criança incompetente.** Publicado em 06/07/2011. Disponível em: <http://www.atribunamt.com.br/2011/07/a-crianca-incompetente/>. Acessado em 06 de julho de 2011.

_____. **Alfabetização, infância e cidadania.** Publicado em 22/06/2011. Disponível em: <http://www.atribunamt.com.br/2011/06/alfabetizacao-infancia-e-cidadania/>. Acessado em 05 de Junho de 2011.

VEIGA, Cyntia Greive; FARIA, Luciano Mendes de. **Infância no sótão.** – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEYNE, Paul. **O Império Romano.** In ARIÈS, P.; DUBY, G. (direção) História da vida privada v. 1- Do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

APÊNDICE I - ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO COM AS CRIANÇAS

1º Encontro

Temas: Educação e Família.

Roteiro: Onde estudam/ Se além da escola estudam em outro lugar/Quem escolheu a escola/Por que estudam lá/O que costumam fazer na escola/O que mais gostam na escola/O que menos gostam na escola(por quê)/Com quem vão à escola/Como vão à escola/Com quem mais gostam de estar na escola/O que mudariam na escola (Por quê).

Com quem moram/Quem faz parte de sua família/O que mais gostam na sua família/O que menos gostam na sua família/O que costumam fazer com sua família/Com quem mais gostam de estar na família (Por quê)/O que mudariam em sua família(Por quê).

2º Encontro

Tema: Cidade (ir e vir).

Roteiro: O que é a cidade/O que existe nela/Onde mais gostam de ir (no ‘mundo todo’ e em Rondonópolis)/Onde costumam ir com mais frequência/Com quem andam quando vão à cidade (centro)/Onde costumam brincar e\ou divertir-se/Que passeio acham mais legal/Andam de ônibus, de carro, de motocicleta, ou à pé quando estão na cidade/O que costumam fazer lá/Que esportes praticam/ O que acham do lugar onde moram/O que mais gostam do lugar onde moram (Por quê)/O que menos gostam (Por quê)/O que mudariam no lugar onde moram (Por quê)/O que mudariam na sua cidade (Por quê).

3º Encontro

Temas: Justiça e Segurança.

Roteiro:Já viram alguma briga/Quando alguém briga com o outro, ou pega alguma coisa do outro, o que deve acontecer/quem deve cuidar das pessoas que brigam ou pegam as coisas dos outros sem pedir /Já viram alguém ser preso (Por quê)/Quando alguém bate no outro, maltrata os bichos, põe fogo nas plantas, pega coisas dos outros, o que deve ser feito/Quem devem chamar/O que é crime para vocês/O que acha que deve ser feito para acabar com o crime.

4º Encontro

Temas: Mídia e Consumo.

Roteiro: Que programas assistem na televisão/O que mais gostam na televisão(Por quê)/ O que menos gostam (Por quê)/ O que mudariam na televisão (Por quê)/Usam o computador (Para que, quando, quanto tempo, onde, acompanhado por alguém)/Jogam algum jogo de vídeo game (qual jogo, em que console)/ Suas famílias gostam que joguem (alguém joga com vocês).

{relacionar o nome dos jogos e programas de TV aos produtos consumidos}

Fazem compras com os pais (em que lugar, o que costumam comprar)/O que mais gostam de comprar/O que pedem para os pais comprarem (e eles compram mesmo)/Quando alguém não quer comprar o que pedem, o que fazem para convencê-lo/Quando não consegue comprar aquilo que quer, o que sentem.

5º Encontro

Tema: Cidadania: direitos e deveres

Roteiro: O que é ser cidadão para vocês/Vocês acham que são cidadãos (Por quê)/As crianças são cidadãs (Por quê)/O que é ter direitos/Crianças têm direitos (Quais)/ Eles são respeitados/O que se deve fazer quando eles não são respeitados/O que é ter deveres/O que acontece quando as crianças não cumprem seus deveres/O que é melhor: ter direitos ou deveres (Por quê)/Vocês gostariam de ter uma vida diferente (Como)/O que vocês mudariam no mundo.

APÊNDICE II – IMAGEM DO FARIAS



Imagem: Google Earth

APÊNDICE III- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais das Crianças)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **“Infância e Cidadania: o que dizem as crianças?”**.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador. Caso você não aceite que ele(ela) participe, não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que neste ato ele representa.

O objetivo desta pesquisa é estudar o que as crianças pensam acerca da cidadania e questões a ela ligadas.

Neste trabalho, seu(sua) filho(a) participará de entrevistas coletivas, com outras crianças do bairro Residencial Farias, com a pesquisadora, aluna do Programa de pós-graduação da UFMT/Rondonópolis. Serão utilizadas filmagens das conversas com as crianças, por isso, é importante deixar claro que essas imagens serão vistas por outras pessoas, além da pesquisadora e sua equipe, ou seja, as filmagens deverão ser divulgadas para outras pessoas que estejam fora da pesquisa.

Não há riscos na participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa.

Os benefícios para você, como responsável pela criança, é contribuir para que os estudos sobre o desenvolvimento das crianças avancem e permitam uma educação mais adequada às experiências que elas hoje possuem.

Os dados serão divulgados com os nomes das crianças, acompanhados pelas imagens delas. Para isso, serão informados os nomes dos participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde tem o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer momento: **Nágila de Moura Brandão Seganfredo, aluna do Programa de Pós-Graduação da UFMT/Rondonópolis, telefone institucional (3421-1289), celular (9222-4840), email (nagila@pm.mt.gov.br), endereço: Av. Gov. Júlio José de Campos, nº 8, Coophasem, Rondonópolis, Mato Grosso.**

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller/UFMT, pelo telefone (65) 3615- 8254, com a Profª Shirley F. Pereira (coordenadora).

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação, de acordo com o que foi apresentado, **AUTORIZO** a publicação.

Eu (nome do responsável pela criança)
 Nome do(a) filho(a):.....
 Idade:..... Sexo:..... Naturalidade:.....
 RG nº:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

Assinatura do responsável:

.....

.....
Nágila de Moura Brandão Seganfredo - Pesquisadora