

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSELI INÊS HICKMANN

*Dos direitos das crianças no currículo escolar:
miradas sobre processos de subjetivação da infância*

Porto Alegre, 2008.

ROSELI INÊS HICKMANN

*Dos direitos das crianças no currículo escolar:
miradas sobre processos de subjetivação da infância*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Doutora Maria Stephanou

Porto Alegre, 2008.

Foi assim como ver o mar
 A primeira vez que meus olhos
 Se viram no teu olhar
 Não tive a intenção de me apaixonar
 Mera distração e já era
 Momento de se gostar
 Quando eu dei por mim nem tentei fugir
 Do visgo que me prendeu dentro do teu olhar
 Quando eu mergulhei no azul do mar
 Sabia que era amor e vinha pra ficar
 Daria pra pintar todo azul do céu
 Dava pra encher o universo da vida
 Que eu quis pra mim
 Tudo que eu fiz foi me confessar
 Escravo do teu amor livre para amar
 Quando eu mergulhei fundo nesse olhar
 Fui dono do mar azul de todo azul do mar
 Foi assim como ver o mar
 Foi a primeira vez que eu vi o mar
 Onda azul, todo azul do mar
 Daria pra beber todo azul do mar
 Foi quando eu mergulhei
 Para o azul do mar
 Onda que vem azul
 Todo azul do mar

Todo azul do mar

Intérprete: Flávio Venturini

Composição: Flávio Venturini/Ronaldo Bastos

*Para os meus (e)ternos amores,
 e cúmplices no viver,
 HAIKEL e GUSTAVO,
 pois desde o momento em que os vi e os senti,
 foi como descobrir toda beleza,
 brilho e imensidão do azul do mar...
 “sabia que era amor e vinha pra ficar”.*
*Vocês são o presente
 mais doce, meigo,
 encantador e surpreendente
 que a vida podia ter me agraciado.
 Obrigada por tanto amor, generosidade,
 alegria e felicidade compartilhada.
 De tudo “[...] ficou-me a certeza de que o bem supremo
 não é a vida mas uma vida digna;
 o bem maior não é o amor
 mas um amor que dê alegria e paz”.*
(Lya Luft, 1997, p.261)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Doutora Maria Stephanou, pela coragem, força, empenho, dedicação, competência, sabedoria, orientação atenta, densa e amparada em meio a um mar revolto e profundo de pensamentos e sentimentos. A ela meu singelo, delicado e afetuoso muito obrigado pelo acolhimento, pela confiança, pelo encorajamento e por ter me conduzido ao encantamento da quebra das ondas do mar à beira da praia.

À Professora Doutora Beatriz Terezinha Daudt Fischer, minha “fada madrinha”, como a guardo em minha memória quando do meu ingresso como professora na UFRGS, mas também pela primeira leitura atenciosa, terna, pertinente, qualificada e respeitosa do meu Anteprojeto de Tese e por aceitar o convite de compartilhar este momento de trocas e sabedorias.

À Professora Doutora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, com quem aprendi o gosto e o encanto pela pesquisa, e que, neste momento, agradeço pela presença amiga e por me oportunizar uma convivência intelectual sábia, bem humorada e enriquecedora, sem descuidar do afeto, que tanto nos faz humanos.

À Professora Doutora Ivany de Souza Ávila, pelas trocas de saberes respeitadas e aprendizagens saborosas, pela riqueza dos momentos de convívio na equipe de estágios das séries iniciais e por se dispor a contribuir com esta tese através de sua presença e interlocução.

À Professora Doutora Olga Pombo, Coordenadora do Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa, minha estimada orientadora além-mar, pela imensa sabedoria e competência que me encantou, pela leitura contributiva, dedicada e respeitosa do meu Projeto de Tese, pelas profícuas aprendizagens compartilhadas, pela indicação de leituras valiosas como a do filósofo Alain Renaut, fundamental para esta tese, pelas diversas oportunidades de enriquecimento acadêmico ofertadas em companhia de intelectuais renomados e, ainda, pelo acolhimento atencioso, afetivo e generoso em meu Estágio de Doutorado na Universidade de Lisboa - Portugal, durante o período de maio a agosto de 2007,

efetivado através do Programa de Bolsas de Estudo para Estágio de Doutorado no Exterior - PDEE/CAPEES.

À Professora Doutora Nádia Geisa Silveira de Souza, pela leitura minuciosa e produtiva do meu Projeto de Tese, pelas aulas instigantes e agradáveis e por ter me conduzido à leitura e descoberta do Foucault da “ética do cuidado de si como prática da liberdade”.

À Professora Doutora Clarice Salette Traversini, pela leitura atenciosa, interessada e dialógica do meu Projeto de Tese.

Ao Professor Doutor Alfredo Veiga-Neto, pelas aulas desafiadoras e por ter me apresentado o Foucault das “tecnologias de poder”.

À Professora Luciane Carneiro, minha fonte de aprendizagens empíricas e teóricas, a quem devo pelas valiosas lições de como ser uma professora criativa, instigadora, comprometida, estudiosa e apaixonada, assim como pelo acolhimento à minha proposta de investigação, pois ao confiar e abrir sua sala de aula e seu coração possibilitou com que esta pesquisa se concretizasse.

À Professora Maria João Coutinho de Lucena, que tão amavelmente e solidariamente acolheu-me, abrindo as portas de sua sala de aula na Escola por Ciclos EB1 n° 21 do Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, em Lisboa, Portugal, para que eu pudesse observar suas aulas contagiantes.

À Lúcia Pereira e Carla Bellini, pelos cuidados da alma e do corpo, pela preciosa convivência, pela escuta sensível, interessada, generosa e amorosa, pelo encorajamento, por acreditarem e confiarem, pelo exercício diário e cotidiano de práticas do cuidado de si em direção a uma estética da existência, que me ensinam a me conhecer, a me aceitar e a saber me cuidar com o intuito de melhor (con)viver com o outro.

À estimada mana Acélia, com quem aprendi o gosto pelos livros, pelas aulas, pelos/as alunos/as, pela escola e a paixão e o desejo de querer ser professora.

Aos afetos amigos que me acompanham, me acolhem, me amparam, me confortam, me divertem, me encantam, me enchem o coração de contentamento e de pequenas felicidades cotidianas e, acima de tudo, me ensinam que viver vale a pena principalmente quando a alma não é pequena: Berna, Lolô, Graciela, Miriam, Russel, Sérgio, Eunice, Bela, Leni, Tânia, César, Rique, Helosinha, Katiuci e Carine.

À artista plástica Miriam Postal, por ter disponibilizado de forma tão gentil e generosa as imagens-arte que ilustram, embelezam e compõem esta tese.

Ao DEC querido, meu dileto departamento, que através de suas combatentes, dedicadas e agregadoras chefias (representadas pelas professoras Miriam e Iole, Nádia e Bernadette, Aldanei) e de sua prestativa e acolhedora secretária Heloísa, me oportunizaram momentos de liberdade e quietude para a tessitura desta tese.

Ao PPGEduc pela competência e disposição em me auxiliar e amparar sempre que necessário.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Ministério da Educação, que através de seu Programa de Bolsas de Estudo para Estágio de Doutorado no Exterior, junto à Universidade de Lisboa - Portugal, oportunizaram-me uma experiência fecunda de ampliação dos horizontes em relação aos saberes acadêmicos, bem como de fruição intelectual, cultural e pessoal transformadoras.

E, por último, mas não menos importante, agradeço às crianças pesquisadas, sujeitos desta investigação, a quem também dedico esta tese, pois se tornaram motivo e desafio principal de todo o meu desejo, curiosidade e vontade de ouvir histórias e saber de suas vidas, de querer escutar suas vozes, de seguir seus rastros, de tomá-las como um *acontecimento* em meu itinerário investigativo. A elas minha esperança de que a poesia continue a encantá-las e alegrá-las, meu respeito e admiração pela riqueza, criatividade e densidade de suas produções escritas e depoimentos orais, e meu sonho de que elas aprendam a cuidar de si e, assim, possam conquistar, exercitar e viver, de maneira digna, sempre mais experiências de liberdade e de proteção como sujeitos de direitos.

*No aeroporto o menino perguntou:
- E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos
não são as maiores virtudes da poesia?
Será que os despropósitos
não são mais carregados de poesia
do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
com certeza a liberdade e a poesia
a gente aprende com as crianças.
E ficou sendo.*

(Manuel de Barros, 1999, p.7)

RESUMO

Esta tese dedicou-se a perscrutar como crianças escolarizadas estão sendo subjetivadas como sujeitos de direitos, a partir dos discursos sobre os direitos da infância em circulação no currículo escolar, tendo como referência a prática pedagógica de uma professora que se dispôs a desenvolver a temática dos direitos das crianças em seu planejamento didático-pedagógico. Constituiu-se como foco da pesquisa e *corpus* de análise e problematização as produções escritas (poesias, narrativas de histórias, diálogos, crônicas, cartas, desenhos, painéis e diários) de alunos/as de 3^{a.} e 4^{a.} séries do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas estaduais de Porto Alegre, ambas sob regência da mesma professora. Também foram contemplados no *corpus* deste estudo o diário de campo da pesquisadora, contendo o registro das aulas acompanhadas e das interações envolvendo as crianças e a professora; o planejamento didático-pedagógico e o diário de classe da professora; livros paradidáticos e didáticos, bem como documentos oficiais que abordam os direitos das crianças. Esta investigação delineou-se como um estudo de caso com *matizes* etnográficos. Contou com a inspiração teórica de pensadores como Michel Foucault, Alain Renaut e Hannah Arendt, buscando promover uma aproximação entre suas perspectivas analíticas a fim de fundamentar as problematizações do estudo. A partir dos vestígios do empírico, a investigação possibilitou perceber que os discursos sobre a infância de direitos, ao posicionarem as crianças como sujeitos de direitos, constituem-se como verdadeiros e necessários para o contexto social contemporâneo. As *técnicas de si* implicadas e imbricadas com as *tecnologias de poder*, em alguma medida estão mobilizando as crianças, a partir de experiências oportunizadas pelo currículo escolar, em direção a um aprendizado que as potencialize a cuidarem de si, a preservarem suas vidas, pois a vida presente tem urgência em ser vivida e é vulnerável. Outra mirada que a imersão no empírico possibilitou vislumbrar foi a emergência de uma proliferação discursiva sobre a infância de direitos que tem inscrito as crianças como sujeitos de direitos, por meio da imbricação dos direitos-proteção com os direitos-liberdade, no sentido de compreendê-las para além da proteção e do cuidado, mas pelo registro

da participação, da autonomia, da possibilidade de terem opinião, de serem ouvidas e de terem voz.

Palavras-chave: crianças – sujeitos de direitos – infância – tecnologias de poder – técnicas de si – direitos-proteção – direitos-liberdade

ABSTRACT

This thesis aimed to scrutinize how schooling children have been made subjective as subjects of rights, from discourses on the childhood rights within the school curriculum, having as reference the pedagogical practice of a teacher who accepted to develop the children's rights thematic in her didactic-pedagogical planning. The focus of the research and *corpus* of analysis and questioning, the written productions (poetry, chronicles, dialogues, short stories, letters, drawings, panels and diaries) of students in the 3rd and 4th degrees of Elementary Education of two Public State Schools in Porto Alegre, both being taught by the same teacher. It was contemplated in this study the researcher's field diary, with the registration of the observed classes and the interactions involving the children and the teacher; the didactic-pedagogical planning and the teacher's class register; para didactic and didactic books, as well as official documents that encompass the children's rights. This investigation was outlined as a case study with ethnographic *hues*. It was considered the theoretical inspiration of thinkers such as Michel Foucault, Alain Renaut and Hannah Arendt, trying to promote an approach among their analytical perspectives in order to fundament the questioning of the study. From vestiges of the empiric, the investigation made it possible to notice that the discourses on the childhood rights, by placing the children as subjects of rights, constitute themselves as actual and necessary to the contemporary social context. The *self techniques* implicated and imbricated with the *technologies of power*, to a certain extent, are mobilizing the children, from experiences offered by the school curriculum towards a learning that allows them to take care of themselves, to preserve their lives, because the current life urges to be lived and is vulnerable. Another look that the immersion in the empiric made possible to discern was the emergency of a discursive proliferation on the childhood rights that have inscribed children as subjects of rights, through the imbrication of the *protection-right* with the *liberty-right*, in the sense of understanding them beyond protection and care, but by the register of participation, autonomy, the possibility of having opinion, being heard and having voice.

Key words: children - subjects of rights - childhood - technologies of power - self techniques - protection-right - liberty-right

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTOS.....	4
EPÍGRAFE.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	10
APRESENTAÇÃO: DEAMBULAÇÕES.....	13
1. DA VONTADE DE SABER MAIS.....	17
1.1 Das implicações da professora-pesquisadora com o seu objeto de estudo.....	17
1.2 Do percurso investigativo e da trama metodológica.....	20
1.3 Do objeto-problema a ser investigado.....	26
1.4 Das possibilidades empíricas e do <i>corpus</i> de pesquisa.....	29
1.5 Das crianças como sujeitos da investigação.....	32
1.6 Da opção pela professora-estagiária do Curso de Pedagogia/UFRGS.....	37
1.7 Da singularidade deste estudo.....	41
2. DAS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS EXPERIMENTADAS: DIFERENTES LUGARES DE INSCRIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL.....	45
2.1 Da sensibilidade para com a infância.....	47
2.2 Da infância disciplinada e normalizada.....	52
2.3 Da infância como novidade e experiência.....	58
2.4 Da infância como geração.....	61
2.5 Da infância multimídia.....	70
2.6 Da infância em que não se pode mais ser criança.....	72
2.7 Da infância de direitos: um outro lugar e uma outra voz para a criança?.....	82
3. DA DISCURSIVIDADE SOBRE A INFÂNCIA DE DIREITOS.....	91
3.1 Dos direitos “mais ou menos” humanos: um breve inventário.....	92
3.2 Dos direitos declarados: uma história (re)contada sobre os direitos das crianças.....	100

3.3 Do Estatuto da Criança e do Adolescente: uma lei para todas as crianças?.....108

4. DA SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA DE DIREITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....116

4.1 Dos imbricados modos de subjetivar: entre as tecnologias de poder e as técnicas de si.....119

4.2 Dos direitos que potencializam: ética do cuidado de si e direitos-liberdade.....122

4.3 Do direito de constituir um saber sobre si.....134

4.4 Dos direitos que sensibilizam e comprometem.....140

4.5 Dos direitos que protegem e fazem viver: um lugar para a família.....148

4.6 Dos direitos narrados: um olhar sobre os livros paradidáticos e didáticos.....157

5. DAS MIRADAS E (COM)POSIÇÕES POSSÍVEIS.....168

REFERÊNCIAS.....174

ANEXOS.....184

ANEXO A - Termo de Consentimento Informado.....185

ANEXO B - Relato das atividades selecionadas.....187

APRESENTAÇÃO: DEAMBULAÇÕES

“Professora, me leva pra morar contigo? Eu queria tanto ser tua filha!” Escolhi como metáfora e convite para apresentar esta tese, a fala da aluna L., que fez com que eu me sentisse tentada a acolhê-la em minha casa e em meu coração infinitas vezes, o que a tornou minha cúmplice afetiva durante os meses em que convivi com uma turma de 4^a. série. Suas palavras me levaram a interrogar sobre o que acontecia em sua vida para que ela, tão facilmente, quisesse ser minha filha. Aos poucos, fui percebendo os motivos desse desejo que acenava com a perspectiva de que, em minha casa, ela imaginava que seria respeitada como uma criança, sujeito de direitos. Afinal, era sobre esse tema que eu estava pesquisando quando passava as tardes em companhia daquela turma e de outra turma de 3^a. série, ao longo de oito meses dos anos de 2005 e 2006, em duas escolas públicas estaduais do município de Porto Alegre.

Trata-se de um preâmbulo em torno do que me dispus “vasculhar” e pôr em “desordem”. Com certeza, esta investigação não teria o significado que se configurou para mim, caso não tivesse desejado e escolhido ir ao encontro das crianças nas escolas. Foi desde o momento, então, em que passei a conviver com as crianças e sua professora que fui sentindo-me viva, inquieta, atenta e sensível aos acontecimentos que as envolviam e às experiências escolares e familiares que as constituíam cotidianamente. A partir da imersão no empírico, meus escritos, leituras e reflexões reverberaram e investiram-se de sentido, inquietação e ressonância, sinalizando que este era o caminho para a realização de inúmeras *caças furtivas* para a reinvenção do cotidiano (Certeau, 1994). A cada tarde de convivência na escola, proliferaram idéias, que não puderam ser traduzidas em escritos para a tese. Conforme discorro no capítulo três, quando traço um panorama sobre a multiplicidade de infâncias experimentadas na contemporaneidade, o envolvimento empírico com as crianças na escola se transfigurou num “evento-limite”, em minha investigação. Percebo que não consegui tornar dizível e expressar em palavras os sentimentos que afloraram em meus sentidos. Ou seja, nem tudo que nos passa é possível de ser capturado e convertido em palavras e em escritos,

por mais que nos convoque o desejo de trazer para si o objeto para compreendê-lo. Há, constantemente, miradas inusitadas que nos escapam furtivamente.

Também desejo esclarecer que as digressões teóricas contempladas nesta investigação não se tramaram de forma alheia e apartada da imersão no empírico, mas que este se impôs como um condutor dos referenciais a serem escolhidos e acolhidos.

No primeiro capítulo, que denominei da *Vontade de saber mais*, compartilho parte das experiências de como se configurou a trama desta tese e os caminhos teórico-metodológicos que o empírico fez irromper como necessários. Busco situar o/a leitor/a sobre os indícios e vestígios que foram delineando esta investigação, tendo como temática norteadora as crianças escolarizadas e os processos de subjetivação de uma infância de direitos a partir das práticas didático-pedagógicas oportunizadas pelo currículo escolar.

Com relação aos cenários, cenas e sentimentos de infâncias, apresento reflexões, descrições e fragmentos no segundo capítulo, intitulado *Das múltiplas infâncias experimentadas: diferentes lugares de inscrição do sujeito infantil*. Minha intenção não foi fazer uma “genealogia da infância”, mas descrever práticas socioculturais que têm constituído uma multiplicidade de infâncias. A partir disto, perceber como estas infâncias estão implicadas com a constituição das crianças como sujeitos de direitos, e com a emergência de uma infância de direitos.

Quanto ao terceiro capítulo, que intitulei *Da discursividade da infância de direitos*, procuro fazer um breve inventário sobre os direitos humanos, bem como reconstituir a história dos direitos da infância, com ênfase na legislação brasileira, interpretando-a como um movimento de visibilidade para o que já estava emergindo nas relações cotidianas da sociedade brasileira da época. Abordo como se deu a passagem do Código de Menores de 1927, bem como a sua (re)leitura e (re)edição em 1979, com algumas reformulações, até chegarmos ao Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, que se propõe a ser uma lei para toda e qualquer infância.

Observando a trajetória das legislações que contemplaram os direitos da infância no Brasil, constata-se uma intencionalidade em desconstruir a imagem da criança vista como pobre, indigente, infratora e abandonada. A intenção era, por meio da lei, tornar pública a idéia de que as crianças eram iguais e deveriam ser respeitadas em seus direitos. Isto é, o Estatuto da Criança e do Adolescente vinha para tentar legitimar um direito à infância para todas as crianças, sem distinções de classe social, de raça/etnia, ou outra forma de discriminação social.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente pode ser interpretado como um documento legal que visa normatizar e normalizar as crianças para que possam vivenciar a experiência da infância, buscando incluir crianças que se encontram em situação de anormalidade e/ou de irregularidade, crianças em situação de vulnerabilidade e risco, ou ainda, crianças que querem apenas ser crianças e ter direito à infância. Identifica-se, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente como um discurso de prevenção e proteção, que, ao tentar deslocar as crianças das classes mais vulneráveis da posição de risco, ou de geradoras de risco à sociedade, torna-se um discurso necessário para proteger a infância das adversidades e intempéries do viver.

No quarto capítulo, intitulado: *Da subjetivação da infância de direitos no currículo escolar*, abordo o currículo escolar, procurando estabelecer vínculos com o currículo cultural, compreendendo, esse último, como o currículo que se encontra imbricado com as diferentes aprendizagens no âmbito da sociedade de forma mais ampla. Meu foco de análise direcionou-se para o currículo escolar, porém, não desconsidero as contribuições advindas do currículo cultural que, várias vezes, tem se tornado presente nas salas de aula, por meio de material escolar, vestuário, acessórios e de exemplos narrados pelos/as alunos/as e professoras em situações de aprendizagens, fazendo referência à mídia e à publicidade

Minha intenção não foi investigar minuciosamente o currículo escolar, mas tomá-lo como um artefato cultural e como uma *clareira de microlutas* – conforme explicito no referido capítulo - capaz de oportunizar situações de aprendizagem em que entrem em ação as tecnologias de poder e as técnicas de si, bem como os direitos-proteção e os direitos-liberdade, como processos de subjetivação das crianças como sujeitos de direitos. Não se trata de examinar tal discurso a partir de

uma legitimidade a ser fixada e aceita, mas sob a perspectiva dos procedimentos de sujeição, dominação, transgressão e resistência que estão em circulação no contexto escolar em direção à emergência de uma infância de direitos. Isto é, minha abordagem encaminha-se no sentido de procurar capturar os movimentos desse processo de inscrição do sujeito infantil e das diferentes formas, aceitas ou contestadas, de o constituir como um sujeito de direitos, implicado com as práticas que o submetem e que, ao mesmo tempo, o fortalecem e capacitam a cuidar de si e a constituir um saber sobre si. Os indícios da investigação apontam para a constituição de um sujeito criança que, na posição de sujeito de direitos, pode aprender a exercer os direitos-liberdade sem desconsiderar e abdicar da necessidade de fazer cumprir os direitos-proteção.

No quinto capítulo, denominado: *Das miradas e (com)posições possíveis*, apresento *as caças furtivas*, isto é, as miradas e possibilidades conclusivas que a investigação oportunizou constituir a partir da imbricação do empírico com o teórico, tendo como horizonte o desejo de compreender como crianças escolarizadas estão sendo subjetivadas e inscritas discursivamente como sujeitos de direitos a partir de práticas didático-pedagógicas em circulação no contexto escolar.

1. DA VONTADE DE SABER MAIS

Não tem fome?
 Pergunta meu pai.
 - Sim, tenho. E tenho sede.
 Mas não de comida.
 - De quê, então?
 - De palavras e de caras.
 Ando pelo mundo
 em busca de histórias.
 (Wiesel, 2004, p.09)

Neste capítulo procuro explicitar as vontades e os desejos “de palavras, caras e histórias” que me instigaram e me conduziram nessa trama investigativa transmutada em tese tendo como foco de análise e problematização as expressividades de crianças escolarizadas, suas infâncias e suas inscrições discursivas como sujeitos de direitos. A intenção é dar a conhecer o itinerário percorrido, situando o/a leitor/a quanto ao contexto de emergência desta investigação e como o percurso foi-se configurando e dando o contorno do que aqui se produziu e se transmutou num movimento de *caças furtivas*, constituídas entre as limitações transgredidas e as liberdades limitadas .

1.1 Das implicações da professora-pesquisadora com o seu objeto de estudo

Acendemos paixões
 no rastilho do próprio coração.
 O que amamos é sempre chuva,
 entre o vôo da nuvem
 e a prisão do charco.
 Afinal, somos caçadores
 que a si mesmo se azagaiam.
 No arremesso certo vai sempre
 um pouco de quem dispara.
 (Mia Couto, 2005, p.13)

Pesquisar é uma experiência em direção ao disparo, ao arremesso nem sempre certo, ao desalinho e à inquietude, no sentido de provocar desconfortos e

desordens, e de desafiar-nos na superação de desassossegos que inventamos a nós mesmos com o intuito de interrogarmos sobre o que nos (a)parece como familiar nos contextos de pertencimento em que nos sentimos “nativos”. É um movimento semelhante ao referido por Manuel Jacinto Sarmiento,

Na verdade, é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, porque a investigação etnográfica é sempre uma forma de pertença. A atitude crítica e reflexiva, adoptada como estratégia investigativa, parece, portanto, ser uma boa medida de gestão dessa presença. (2003, p.159)

Assim, muitas das experiências que nos constituem “nativos” nos direcionam para sairmos em busca de motivos pelos quais pesquisar, bem como de estabelecermos relações com os sujeitos pesquisados e o *corpus* da pesquisa. Nesse caminho em busca de *caças furtivas*, inúmeras vezes seguimos por diferentes trilhas e atalhos, implicados¹ com o objeto que irrompeu em nossa vida, se fez interrogar e esperamos compreender com o ato de pesquisar. Buscando ancoragem no pensamento de Foucault (2006, p. 92), quando se refere à *vida dos homens infames*², nesta tese, eu quis partir em busca da temática dos direitos das crianças e destas enquanto sujeitos de direitos porque “[...] o meu sonho era restituir-lhes a intensidade mediante uma análise”.

O *objeto-problema* desta pesquisa foi-se delineando ao longo de minha experiência como docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na posição de professora-orientadora de estágios de docência dos Cursos de Pedagogia – Séries Iniciais e de Ciências Sociais - Licenciatura. Dentre estas atividades, uma delas foi bastante encorajadora para ir adiante nesta “vontade de saber mais” (Foucault, 2003). Refiro-me à atividade que realizei como docente numa

¹Conforme René Barbier (1985, p.120), a implicação do/a pesquisador/a com o seu objeto de investigação, no âmbito das ciências humanas, envolve três níveis de abordagem: o nível psicoafetivo, o nível histórico-existencial e o nível estrutural-profissional e pode ser então definida como “[...] o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento”.

² Foucault (2006) denomina sujeitos “infames” no sentido de “sem fama”, anônimos, sem poder.

disciplina do 4º semestre do curso de Pedagogia/UFRGS, chamada de Campo Profissional, oportunidade em que as alunas realizavam observações em escolas de Educação Infantil e de Séries Iniciais, o que suscitava inúmeros debates com relação às práticas pedagógicas observadas. Eram freqüentes os diálogos em torno da temática das diferentes concepções de infância e dos seus direitos na escola, bem como das complexas relações entre as famílias e a escola. Nestas aulas, também, costumávamos problematizar situações relacionadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA³, que, pelas práticas que prescreve à sociedade, dentre outras, impõe a escolaridade obrigatória. Ou seja, trata-se de uma lei que beneficia as crianças, inclusive quando as obriga a freqüentarem a escola e imputa aos pais este cuidado; pois, a instituição escolar, mesmo com as suas intempéries, representa um lugar privilegiado e muito singular de contato com uma diversidade de novos saberes sobre o mundo e sobre a vida, ao mesmo tempo que acolhe, socializa e produz subjetividades, algumas mais e outras menos sintonizadas com os valores predominantes em nossa sociedade.

Aliás, a temática dos direitos das crianças e de suas configurações familiares passou a ser recorrente e polêmica nos cursos, oficinas e palestras que costumava e ainda costumo ministrar junto a professoras e professores do ensino fundamental de diferentes escolas, os quais, com freqüência, se expressavam com a seguinte enunciação: “Mas que tanto se fala em direitos das crianças e dos adolescentes? Eles só têm direitos!” Pois foi justamente por este rastro que resolvi procurar o fio que poderia me conduzir às tramas nas quais fazia algum tempo havia me envolvido e me enredado.

Será que o fato dessa discursividade sobre a infância de direitos estar continuamente proliferando e se disseminando como algo “natural” e “verdadeiro” expressa uma maior presença do exercício dos direitos pelas crianças, como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços de nossa sociedade? Estariam as crianças tendo mais poder, autonomia, liberdade com relação aos adultos, em suas

³ No decorrer desta tese farei uso apenas da sigla ECA para referir-me ao Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 -, promulgado em 13 de julho de 1990 e que entrou em vigor em 12 de outubro do mesmo ano. Segundo a classificação do ECA, os sujeitos até 12 anos são considerados crianças e entre 12 e 18 anos são considerados adolescentes.

relações parentais no ambiente familiar e em suas relações pedagógicas no contexto escolar?

Recorro a Foucault (2001, 2002c e 2003a), como uma referência que, ao examinar a analítica da sexualidade como um dispositivo de governamentalidade se ocupou em interrogar por que, cada vez mais, em nossa sociedade, falava-se em sexo e o quanto essa proliferação discursiva significava uma maior repressão ou liberalização da sexualidade. Este foi o pensamento precursor de muitas de suas problematizações em direção à sexualidade como um dispositivo. Então, atualmente, qual o sentido de se falar tanto em direitos das crianças em nossa sociedade? Foi, pois, indo a uma escola, procurando as crianças e sua professora, para saber o que pensavam sobre os direitos das crianças, diante da proliferação discursiva sobre tais direitos, que esta pesquisa foi tramada.

1.2 Do percurso investigativo e da trama metodológica

O cotidiano se inventa
com mil maneiras
de caça não autorizada.
(Certeau, 1994, p.38)

Nesta seção, pretendo chamar a atenção do/a leitor/a para que repare nas circunstâncias miúdas que foram tecendo e tramando o percurso investigativo deste estudo, transformando-o numa “caça não autorizada” (Certeau, 1994, p.38) de “invenção” de sentidos e significados”.

A intenção é fazer um inventário dos achados para, então, partir em busca do terreno - por vezes um tanto pantanoso - a ser revolvido e escavado. Em alguns momentos, senti-me à deriva, tateando no escuro, tão incerto e inapreensível parecia ser o terreno. Eis que Benjamin (2000, p.239), tão bem reflete sobre o ato de escavar e recordar: “é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura”.

É nesse sentido que me proponho a abordar as circunstâncias miúdas do solo e do trajeto percorrido para a tessitura e escrita desta tese. Desde já anuncio - e o farei repetidas vezes - que o estudo tem como temática orientadora os processos de subjetivação de uma determinada infância de direitos, em emergência no contexto escolar, que posicionam a criança escolarizada como sujeito de direitos.

De acordo com as circunstâncias que foram produzindo o contorno do objeto-problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, a trama metodológica que foi direcionando a investigação, procurei aproximar o empreendimento a um estudo de caso com “matizes” etnográficos⁴, visto tratar-se do acompanhamento da prática pedagógica de uma professora junto a duas turmas de alunos do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas estaduais, situadas no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, durante o 1º semestre de 2005 (3ª. série) e o 1º semestre de 2006 (4ª. série) .

O problema de pesquisa foi sendo engendrado a partir do desejo de compreender como os discursos acerca da “infância de direitos” apareciam e como eram significados, apropriados e interpretados pelas crianças escolarizadas, a partir de suas falas e produções escritas, no âmbito de uma determinada prática pedagógica, de uma professora que havia se predisposto a desenvolver a temática dos direitos das crianças em seus planejamentos.

O que mobilizou o estudo foi a vontade de examinar de que modo tais discursos produzem determinados processos de subjetivação das crianças, pelos enunciados que instituem a idéia da infância de direitos, de modo a contribuir com o muito que há para pensar acerca de “como constituímos diretamente nossa identidade por meio de certas técnicas de si” (Foucault, 2004a, p.302).

Trata-se de um movimento de compreensão dos processos de subjetivação, isto é, de como os discursos operam e produzem sentidos com relação ao (re)conhecimento, ou não, das crianças como sujeitos de direitos. Não se trata tão

⁴ Conforme Sarmiento (2003, p.153), “[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre”.

somente de indagar e aceitar como tais discursos operam sobre as crianças, mas também de perscrutar quais são as condições de possibilidade que mobilizam e instigam para a (re)invenção cotidiana dos sujeitos, diante das situações de contingência em que se encontram. Como sugere o historiador Roger Chartier,

O objeto fundamental de uma história que visa reconhecer a maneira pela qual os atores sociais dão sentido às suas práticas e aos seus enunciados situa-se, portanto, na tensão entre, de um lado as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro, as restrições e as convenções que limitam – com mais ou menos força segundo as posições que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. (2006, p.39)

A elaboração da tese como texto assentou-se no intento de ir construindo os escritos sobre o *corpus* da pesquisa como se fossem uma trama, de forma a enlaçar os referenciais teóricos escolhidos com as observações de sala de aula, os momentos informais de conversa, a convivência com as crianças e a professora, bem como indagando os sentidos e significados das produções escritas das crianças.

Dentre os muitos enfrentamentos com que me deparei no itinerário da pesquisa, um deles me pareceu bastante desafiador e consistiu em procurar suspender as verdades que me constituíram e as condições de produção do que foi instituído como verdadeiro, tanto na trajetória pessoal, quanto nas práticas pedagógicas em circulação no currículo escolar, universo com o qual costumava estar bastante identificada e familiarizada. Tal injunção exigiu-me uma disponibilidade e acolhimento a uma outra postura metodológica, que conduzisse a um movimento de estranhamento diante do estabelecido como familiar e natural, e de esclarecimento, aliado a uma constante problematização, “como um trabalho interrogativo do pensamento” (Cardoso, 1995).

A pesquisa deteve-se, em especial, em examinar as produções escritas e as falas registradas de crianças⁵ de Séries Iniciais do Ensino Fundamental de duas

⁵ Sobre as diferentes possibilidades de se realizar pesquisas com crianças, sugiro consultar: Faria, Demartini e Prado (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*.

escolas públicas, localizadas num bairro de periferia do município de Porto Alegre, no intuito de capturar como se inscrevem como sujeitos de direitos; ou seja, como se reconhecem e se narram como sujeitos que têm direitos, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas.

A aproximação com essas crianças foi viabilizada através das alunas-estagiárias do Curso de Pedagogia – Habilitação Séries Iniciais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Identificou-se, a partir de seus relatos, quais projetos pedagógicos estavam sendo desenvolvidos em diferentes escolas, por estas estagiárias, em torno da temática dos direitos das crianças. Dentre estas, optei pelo trabalho que estava sendo desenvolvido por uma estagiária que já atuava como professora titular de séries iniciais há 10 anos, numa escola pública estadual, localizada na periferia de Porto Alegre.

Faz-se pertinente esclarecer que o fato de debruçar-me sobre as expressividades das crianças com relação aos seus direitos não destituiu a professora como uma figura que ocupava uma determinada centralidade, pois foi necessário considerar as suas mediações, proposições, intervenções, desafios e estratégias pedagógicas no trabalho empreendido junto à turma. Aliás, este será um aspecto salientado, quando analisarei o modo de realização da intervenção pedagógica desta professora junto a seus alunos e alunas. Para isso, desenvolvo um relato mais detalhado, justificando os motivos que mobilizaram para a escolha da experiência acompanhada. Porém, adianto que parte da escolha deve-se ao fato de que esta professora não se pautava pela queixa e melancolia, que imobiliza e enfraquece tantos professores diante das adversidades da realidade escolar contemporânea.

Houve também uma outra preocupação: a de explorar o universo da sala de aula, de maneira a contemplar variadas situações, tais como observações das aulas com suas rotinas de atividades, recreios, lanches no refeitório; diálogos e formas de

Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2005; Corsaro, Willian A. Entrada no campo, aceitação, natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *In: Dossiê: sociologia da infância: pesquisas com crianças; Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v.26, n.91, maio/ago 2005; Graue e Walsh. *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003; Zago, Carvalho e Vilela (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

se relacionar da professora com seus/suas alunos/as e destes/as entre si; interações diversas da pesquisadora com as crianças. A idéia foi partir da observação do cotidiano da sala de aula, identificar como o tema infância de direitos aparecia e com que regularidade freqüentava as produções escritas, desenhos, falas, gestos, corpos e experiências das crianças. Ou seja, como essas crianças eram interpeladas como sujeitos de direitos e como se reconheciam nesse lugar de inscrição.

Na sociedade atual, face às diferentes e aceleradas formas de viver o tempo e o espaço, e, portanto, as múltiplas possibilidades de produção de subjetividades e de identidades⁶ - nômades, mutantes, híbridas e plurais (Bauman, 2005) -, cabe assinalar a necessidade de optar por uma perspectiva acerca dos processos de subjetivação que constituem tais identidades. Neste contexto, busco entender não apenas por que o poder se faz obedecer, mas a produtividade do poder para além da obediência, do suplício, da dominação e do esgotamento do sujeito.

Alguns indícios, frutos desta investigação, levam a pensar em um sujeito que, ao mesmo tempo, é fortemente interpelado na constituição de sua subjetividade pelos apelos da mídia, da publicidade, do consumo e do mercado, ao estilo *self-service* e *fast-food*, mas que também necessita ser visto como um indivíduo distinto na pluralidade, com uma singularidade a ser preservada, que é reinventada cotidianamente, de modo a dar conta da tarefa de assumir suas escolhas e posições de estar no mundo, em contraposição a um sujeito “genérico” e com efeitos previsíveis. Para isso, é possível buscar nas diferentes práticas de si possibilidades de compreender a inscrição dos sujeitos no mundo, como indivíduos dispostos a realizarem um ato inaugural.

⁶ Quanto ao uso do termo *identidade*, ele é tomado em um sentido “estratégico e posicional”, com o intuito de “[...] significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. As identidades são, pois pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. (Hall, 2000, p.111-2). Com relação ao uso do termo *subjetividade*, segundo Michel Foucault, ele está relacionado aos processos e modos de subjetivação e objetivação do sujeito que perpassam todas as práticas (discursivas e não-discursivas) de uma determinada cultura. Ou ainda, como esclarece Margareth Rago (2006, p.101-20), a subjetividade refere-se “[...] a maneira pela qual o indivíduo constitui relações de si para consigo, abrindo espaços da liberdade para além dos saberes e poderes que ameaçam capturá-lo e despotencializá-lo”.

Lembrando das sábias e preciosas palavras de Arendt (1987), presentes em sua obra intitulada *A condição humana*, a autora afirma:

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. (Arendt, 1987, p.191)

É nesse caminho da possibilidade de (re)invenção que pretendo direcionar as minhas reflexões no que se refere aos discursos sobre a infância de direitos no cotidiano escolar. Tais discursos poderiam estar gestando sujeitos éticos e sensíveis, capazes de construir outra estética da existência? Nesse sentido, os discursos sobre as crianças como sujeito de direitos podem ser interpretados como discursos que têm se tornado verdadeiros por serem necessários ao momento presente das crianças?

Neste estudo, assumo a posição de crer que tais discursos foram se construindo e se configurando como necessários ao longo desta trajetória de pesquisa por produzirem possibilidades. E quais possibilidades?

Possibilidades de se realizar escolhas pessoais, a partir da maneira como estas crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros, e com os discursos tomados como verdadeiros. Possibilidades de permanecerem vivas e mais informadas e esclarecidas sobre o que as atravessa, sobre suas histórias, direitos, violências, liberdades e proteções. Possibilidades de ocuparem um lugar de sujeito reconhecido, sobre quem já há consensos acerca de direitos básicos, que são deveres das instituições. Possibilidades que não se orientam em termos de sujeição e obediência, com o intuito de submeter ou exaurir suas forças, mas, sobretudo, para investir produtivamente e positivamente em práticas de cuidado de si, que potencializem as crianças no lugar de sujeitos de direitos capazes de participar e contribuir no que lhes diz respeito, experimentando as múltiplas infâncias a que têm direito. Nas palavras do aluno J. da 3ª.série: “As crianças têm direito sim, mas de ter

coisas boas e não de coisas ruins, como ter seus próprios direitos de vida, para quando crescer ter suas próprias coisas e seus direitos.” Ou ainda, como apropriadamente nos lembra Foucault (1989, p.199), “não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas de gerir convenientemente esta época da vida”.

1.3 Do objeto-problema a ser investigado

Educadores submersos,
pais a transbordar ou desnorteados.
Todos os dias mais confrontados
com os suplícios da negociação
e da justificação permanentes:
nunca, sem dúvida,
as relações com o mundo da infância
foram tão complexas como actualmente.
(Renaut, 2004, p.11)

Ao se abordar a temática dos direitos das crianças na contemporaneidade, nos deparamos com as instigantes contribuições do pensamento do filósofo francês Alain Renaut (2004, 2005). Renaut relaciona o tema com a problemática da autoridade, mas não apenas no sentido restrito das relações pedagógicas que se estabelecem nas instituições escolares. Para o autor, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas da modernidade para a contemporaneidade, provocaram deslocamentos nas relações de autoridade entre adultos e crianças, e, de maneira mais global, nas sociedades sustentadas por princípios políticos democráticos, constituindo-se num movimento que denominou de *libertação das crianças* (2004)⁷. Será que em nossas escolas também não estariam

⁷ De acordo com o pensamento de Alain Renaut (2004, 2005) a *libertação das crianças* tem-se configurado por diferentes movimentos ocorridos nas sociedades com relação às transformações dos vínculos de autoridade dos adultos para com as crianças, vividos principalmente nas relações familiares e escolares. Tais transformações aparecem tematizadas nas representações de infância e se caracterizam pela perspectiva de compreender a criança como um outro na alteridade tendo como referência a constituição de uma *subjetividade autônoma* por meio da discursividade sobre os direitos do sujeito infantil. No capítulo 2, item 2.7 *Da infância de direitos: um outro lugar e uma outra voz para a criança?* o leitor/a encontrará este aspecto desenvolvido com maiores detalhes.

se configurando processos de subjetivação de uma infância de direitos, a partir de determinadas práticas curriculares, em direção a uma *libertação das crianças*, conforme abordado por Renaut (2004)?

Em nossos dias, tem se tornado bastante consensual no contexto escolar dizer que as crianças costumam ter apenas direitos e que estamos esquecendo que elas também têm deveres, em alusão a uma certa nostalgia das relações autoritárias, de obediência e dominação, a que muitas crianças haviam se submetido ao longo de outros tempos escolares, ainda não totalmente banidas das salas de aulas. Os adultos dizem que há uma discursividade que afirma que as crianças só tem direitos, então, contrapõem-se a interrogar onde estão os deveres das crianças. A discursividade está colocada para os adultos na afirmação dos direitos e negação dos deveres das crianças.

Se as crianças só têm direitos, é possível afirmar que todas elas vivenciam as mesmas experiências como sujeitos de direitos, independentemente de sua classe social, raça/etnia, gênero, ou religião? O que se denota é que os adultos negam ou desconsideram uma multiplicidade de infâncias presentes nas escolas, constatada pela pesquisadora a partir da convivência com as crianças no cotidiano escolar, assim como em suas produções escritas.

Ao mesmo tempo, as evidências com as quais nos deparamos no dia-a-dia, considerando as interpelações da mídia e as muitas práticas culturais que nos surpreendem com sua visibilidade e inquietude no cotidiano da sala de aula, demonstram que nem tudo está tão resolvido com relação à infância e seus direitos. Observa-se, neste sentido, que é no espaço da sala de aula que muitas crianças passam a expressar as suas experiências de vida - de privação, de abandono, de sofrimento, de violências - vividas em contextos distintos e adversos ao da escola.

Enfim, como destaquei anteriormente, tem sido por meio das interrogações e questionamentos de muitos/as professores/as e também de alunos/as dos cursos de graduação sobre o que significa para as crianças essa discursividade acerca da infância de direitos, no cotidiano das salas de aula de escolas públicas, que essa investigação se fortaleceu e adquiriu contornos de um problema a ser perscrutado e pesquisado.

Um torrencial de questionamentos se fez presente ao acercar-me do tema de pesquisa e ao buscar definir seu problema. Logo foi se explicitando a complexidade do objeto de estudo, que demandava diferentes direções aos exercícios de pensamento: reflexões filosóficas, político-culturais, ressonâncias e desafios à educação. Algumas indagações: Está a sociedade contemporânea enfrentando “um mal-estar moral”? É, portanto, esse um sintoma de exaustão de um modo de pensar o sujeito diante de uma perspectiva moral restrita a um código moral e orientada por condutas prescritivas para o bem e para o mal? Ou, ainda, estaria o sujeito da contemporaneidade sendo também subjetivado por uma perspectiva jurídica que o interdita e pune por meio da submissão à lei?

A imersão na temática também levou a interrogar: o que é ter direitos quando se é criança numa sociedade como a atual, tão atravessada por intolerâncias, preconceitos e segregações? Como se dá a articulação, imbricação e reciprocidade entre o discurso do direito à proteção, tão amplamente propalado pela Convenção dos Direitos da Criança, em 1989 pelas Nações Unidas, com o discurso do direito à liberdade (opinião, expressão, reunião, participação) no que concerne ao tempo e aos processos de ser criança? Como se dá a relação entre os direitos da criança e os deveres da família para com a mesma, a partir do exercício do vínculo parental? Estariam os discursos com relação às crianças como sujeitos de direitos, se tornando uma trama discursiva que tem operado como um dispositivo de subjetivação tanto da população infantil quanto dos adultos?

Se de uma parte o tom era indagativo e a mirada intentava ser compreensiva, de outra parte, minha implicação como pesquisadora-professora levou-me, ainda, a outras indagações sobre a escola. Seria possível, hoje, aprendermos a cuidar de nós mesmos por meio da proposição ou prescrição de determinadas práticas didático-pedagógicas relacionadas aos discursos da infância de direitos? Estariam as práticas discursivas (enunciáveis) e não-discursivas (visíveis), que se encontram continuamente imbricadas e em conexão entre si engendrando um “sujeito moral pedagógico” (Larrosa, 1999), com as marcas da sociedade contemporânea? Como esse discurso dos direitos da infância foi se incorporando às práticas pedagógicas como necessário, a fim de constituir outras subjetividades, com uma dimensão ética?

Será que se poderia afirmar que existe uma infância de direitos em emergência no cotidiano das salas de aula? Como as crianças se vêem, se narram, se expressam, se representam, se inscrevem nessa posição de sujeitos de direitos? Em quais cenas, cenários, situações, práticas curriculares, os direitos encontram-se significativamente expressos? Com quais discursos (voz da professora, dos colegas, da família, da mídia, da religião...) as crianças são interpeladas? De que forma essa infância de direitos está sendo gestada, planejada e vivenciada nas práticas pedagógicas escolares?

Estas são algumas possibilidades interrogativas e reflexivas que também me acompanharam nesta investigação. Entretanto, saliento que o foco do estudo centrou-se no desejo de perscrutar como as crianças se inscrevem e se subjetivam no lugar de sujeitos de direitos, a partir de determinadas práticas pedagógicas experienciadas no currículo escolar.

1.4 Das possibilidades empíricas e do *corpus* de pesquisa

A educação é, também, onde decidimos
se amamos nossas crianças o bastante
para não expulsá-las de nosso mundo
e abandoná-las a seus próprios recursos,
e tampouco arrancar de suas mãos
a oportunidade de empreender
alguma coisa nova
e imprevista para nós [...]
(Arendt, 2005, p.247)

Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, aproximando-se de um estudo de caso com “matizes” etnográficos, em que foram tomados como atitudes e encaminhamentos metodológicos a observação participante, o registro das atividades observadas pela pesquisadora nos momentos de convivência com duas turmas (uma de 3^a. série durante o ano de 2005 e outra de 4^a. série no decorrer do ano de 2006), a coleta de produções escritas das crianças, a escuta às falas das crianças, o olhar com relação aos seus corpos, movimentos, gestos, interações com

colegas e professora, o planejamento da professora com relação às aprendizagens propostas e sistematizadas junto às crianças.

De uma forma mais focalizada e pragmática, ao produzir a trama metodológica desta tese, envolvi-me e ocupei-me com as seguintes possibilidades empíricas, que no decorrer desta investigação foram se transformando e dando o contorno do *corpus* de pesquisa, conforme segue:

- observação de aulas de uma turma de 3^a. série e de uma turma de 4^a. série do Ensino Fundamental e registro escrito (diário da pesquisadora) contendo observações, depoimentos, conversas, interlocuções da pesquisadora com as crianças, depoimentos e relatos informais da professora titular;
- produções textuais das crianças (aproximadamente 200 textos): redações, poesias, diálogos, desenhos, histórias em quadrinhos, crônicas, cartas, diários, painéis, textos reflexivos e argumentativos, músicas, paródias, criação de jogos de tabuleiro, quebra-cabeças etc.
- planejamento didático-pedagógico da professora e seu diário de classe, com a descrição das atividades propostas para as turmas de 3^a. série e de 4^a. série, sendo que para a investigação foram feitas inúmeras escolhas e (re)cortes, com o intuito de selecionar aquelas atividades que fossem mais significativas, contributivas e expressivas para o contexto deste estudo;
- livros paradidáticos utilizados como recurso e apoio pela professora;⁸
- livros didáticos utilizados como recurso e apoio pela professora;⁹

⁸ CASTLE, Caroline (adaptação) & SALLES, Ruth (tradução). *Para toda Criança: os direitos das crianças em palavras e imagens*. São Paulo: Ed. Ática/UNICEF, 2001; RAMOS, Anna Claudia e RAQUEL, Ana. *A gente pode*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2002; ROCHA, Ruth. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Editora Cia. das Letrinhas, 2003; SALERMO, Silvana. *Mini-Larousse dos direitos da criança*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005; 1998; VÁRIOS AUTORES. *Todos temos direitos*. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

⁹ CIPRIANO, Lúcia H. Ribeiro e WANDRESSEM, Maria O. Leite. *Linhas & Entrelinhas - Língua portuguesa 4*. Curitiba: Nova Didática, 2001; MARTOS, Clover Rivas e AGUIAR, Joana D'Arque Gonçalves de. *Viver e aprender português: 3^a. série*. 8^a. ed., São Paulo: Saraiva, 2004.

- legislação e documentos: Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/Brasil (1990).

No quadro abaixo, passo a elencar as atividades selecionadas, esclarecendo que somente foram minuciosamente descritas (em anexo) aquelas atividades que foram exploradas analiticamente no estudo. Também faz-se pertinente esclarecer que nos capítulos subseqüentes tais atividades serão evocadas de maneira sucinta com o intuito de situar o/a leitor/a quanto às circunstâncias de emergência das produções escritas das crianças. Outro dado relevante é que nem todas as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pela professora resultaram em textos. Algumas expressividades se fizeram presentes por meio de desenhos e gravuras afixadas em painéis ou em interlocuções e debates presenciados e registrados pela pesquisadora.

Atividades selecionadas

01. Diário. (3ª série)
02. Convivência: religião, família, escola, amigos, trabalho. Às vezes me perco. Tenho medo. Sou uma ilha num mar de interrogações. (3ª série)
03. Bonita declaração... mas o que estamos fazendo com ela? (3ª série)
04. Pensemos um mundo diferente a partir dos direitos das crianças: escuta meus direitos e ensina-me meus deveres. (3ª série)
05. Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens. (3ª série)
06. Na escuridão miserável. (3ª série)
07. A gente pode...a gente não pode... (4ª série)
08. Além da imaginação. (4ª série)
09. Sou criança, tenho direitos! (4ª série)

De acordo com as reflexões de Sarmiento (2003, p.163), com relação aos procedimentos metodológicos mais aconselhados nas pesquisas com crianças, cabe salientar que,

[...] nos contatos directos quotidianos podemos muitas vezes surpreender os gestos e as palavras que significam o mundo de vida das crianças. Parece-nos que, junto das crianças, as entrevistas mais formalizadas não têm sentido, devendo, em seu lugar, ser realizado com mais atenção todo o processo de recolha de informação que decorre da observação e da análise de documentos “reais”, isto é, de textos produzidos pelas quais perpassa uma voz autónoma e livre, tão difícil de captar na forma estruturada da entrevista formal.

Foi neste movimento que procurei operar na constituição do corpus empírico desta tese.

1.5 Das crianças como sujeitos da investigação

As crianças têm direitos
 As crianças têm direito de jogar bola,
 ir ao parque gritar
 somos crianças!
 Também podemos contar estrelas
 admirar a lua.
 Temos direito de chorar,
 ficar triste,
 brincar na areia,
 ouvir o barulho do mar,
 ver um avião,
 brincar de foguete,
 brincar de pega-pega
 Todos esses são direitos da criança
 e todos temos direitos.
 (aluno D., 4ª. série, 2006)

Nos últimos tempos as crianças têm se tornado o foco de interesse de inúmeros/as pesquisadores/ras, principalmente pelas vertentes da História da Educação e Sociologia da Educação. Esse endereçamento das pesquisas de

natureza mais qualitativa e etnográfica para com as crianças como sujeitos a serem pesquisados nos remete a alguns cuidados e atitudes metodológicas diferenciadas.

Priscilla Alderson (2005), em suas análises sobre pesquisas realizadas com crianças, aponta algumas posturas investigativas importantes a serem observadas pelos/as pesquisadores/as, principalmente com relação aos desdobramentos que envolvem os direitos das crianças num estudo que as considere sujeitos participantes.

[...] envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras e abusivas.

Este último ponto é importante, pois um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as idéias sobre sua incompetência. Isso pode incluir “falar com condescendência”, usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas. (p.423)

Pretendo abordar brevemente sobre o lugar que historicamente as crianças vêm ocupando como protagonistas nas pesquisas, que de objeto de conhecimento social têm se transformado em sujeitos de investigação, assumindo o estatuto de atores sociais e sujeitos de direitos (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005).

Neste estudo, as crianças pesquisadas¹⁰ e as infâncias ocupam diferentes posições, às vezes na penumbra, outras mais focalizadas. Não se trata de uma investigação cujo fio condutor seja propriamente a “voz” da criança, embora recorra à expressão escrita de crianças como uma presença que percorre o *corpus* da pesquisa. Ou seja, partilho da idéia de que as crianças e suas infâncias deixam

¹⁰ Para fins de esclarecimento, as crianças e os seus pais e/ou responsáveis foram consultados sobre a participação nesta pesquisa, conforme documento denominado Termo de Consentimento Informado (em anexo). Portanto, trata-se de uma pesquisa com crianças que foram convidadas e esclarecidas sobre os propósitos da investigação. Nada do que aqui está sendo registrado, com relação às crianças e suas famílias, foi realizado sem o devido respeito ao direito à informação e à intimidade das mesmas, conforme Lafer (1997). Ver também Kramer (2002).

“rastros” (Ginzburg, 2007), que podem ser suas escritas. Os indícios, as trilhas ou “pegadas” registradas em escritos de crianças constituem o fio que conduz a investigação por searas inusitadas.

Nas salas de aula que tive a oportunidade de visitar, para colher os dados para a presente pesquisa, vivenciei muitas aprendizagens com relação às múltiplas infâncias que circulam em seu interior. Pude observar que são crianças atravessadas por muitas histórias, enredadas por tramas mais tensas, intensas, alegres, dolorosas, fantasiosas, solitárias... Crianças com tênis rasgado e costurado à mão em casa, cabelos com cortes da moda que foram cortados no salão de beleza *unissex* da esquina, que não destoam tanto dos cortes do *shopping*, e que aparecem como algo bastante desejado por muitos dos meninos com quem conversei. Crianças com braço quebrado e com histórias nebulosas sobre os motivos de tal acidente. Criança cuja mãe é chamada constantemente porque seu filho é considerado pela escola como “hiperativo” e necessita “ser tratado”, “medicalizado” em sua subjetividade.¹¹ Crianças que colecionam figurinhas da “Banda RBD ou Rebelde” e que fariam de tudo para poderem ir ao *show* da banda. Porém, quando indagados por mim sobre o que é ser rebelde, afirmaram que é apenas um estilo, um jeito “maneiro” de ser. Crianças que realizam tarefas domésticas para ajudar em casa, que nem sempre se distinguem do trabalho infantil realizado informalmente por outras tantas destas crianças, como auxiliar na coleta e reciclagem do lixo. Crianças que se misturam aos adolescentes e jovens de seu bairro e que utilizam o grafite - popularmente denominado de pichação - como uma arte, expressão e lazer, que também remete aos processos de “juvenilização” da cultura, em busca de

¹¹ Sugiro consultar Stephanou (2006), que realizou um minucioso estudo de acompanhamento das práticas médicas em emergência nos contextos das instituições escolares, das primeiras décadas do século XX, destacando-se as imbricações e, em alguns casos, a proeminência do discurso médico - com as suas atribuições de cuidar e tratar -, com o discurso pedagógico - responsável pelo educar -, para a constituição de um determinado sujeito infantil que ao ser escolarizado também é higienizado. Outro estudo, envolvendo as práticas contemporâneas de “medicalização” da existência, é o de Aguiar (2004), que tem constatado que a medicina tem se incorporado progressivamente à vida cotidiana dos indivíduos, seja por meio da popularização de um vocabulário médico ou ainda como um bem de consumo. Com relação às instituições escolares, onde tenho transitado com frequência, pode-se observar o uso de forma habitual, de termos antes mais restritos ao campo da ciência e da saúde, como os relacionados à *hiperatividade* e ao *distúrbio de déficit de atenção*. O uso um tanto “familiar” desta linguagem, por parte de especialistas do campo pedagógico, bem como de professores e professoras, muitas vezes classificando e enquadrando as crianças e jovens em padrões e prescrições médicas, aponta para a proliferação de processos de produção de subjetividades medicalizadas nos contextos escolares.

convivências mais identitárias com a sua “turma”. Crianças que têm gostos musicais de diferentes gêneros, como *Rap* e *Hip-Hop*, e que encontram na música e na dança formas de manifestarem seus estilos de vida, amores, sonhos e dissabores. Crianças que vão e voltam da escola, sozinhas ou acompanhadas, por irmãs e irmãos, muitas vezes tendo que cuidá-los e protegê-los dos possíveis perigos que o espaço da rua impõe. Sucintamente, é sobre essas crianças e suas infâncias que me propus investigar, buscando compreendê-las no lugar de sujeitos de direitos. Para isso, é pertinente que as tomemos também no lugar de sujeitos da investigação, no exercício de seu direito à participação¹².

No intuito de melhor caracterizar o que estou querendo dizer com o lugar das crianças na pesquisa, na posição de participantes e sujeitos de direitos, e fazendo vigorar o direito de se expressarem, terem opiniões, serem ouvidas e respeitadas, vale salientar o que consta no artigo 12 da Convenção sobre os Direitos das Crianças, promulgada em 1989, que traz o seguinte texto:

Art.12 - Parágrafo 1º - Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se em consideração essas opiniões, em função da idade e da maturidade da criança.
(Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989)

Tendo como referência este artigo da Convenção sobre os Direitos das Crianças, acredito que o lugar das crianças nas pesquisas em geral e, de forma

¹² Conforme Delgado (2006, p.43), a participação “[...] significa, em primeiro lugar, ter acesso à informação para poder decidir. Implica igualmente desenvolver as habilidades e competências necessárias para participar, como pensar nas diversas opções, transmitir opiniões, ouvir o outro, tomar decisões em grupo, etc. Só participa quem aprende a fazê-lo, o que evidencia a importância da mediação educativa na constituição de seres humanos mais autônomos e solidários. A participação exige um tempo de preparação, de reflexão e de diálogo, sob pena de ser inseqüente ou objecto de manipulação. Sem locais, estruturas ou espaços adequados, na família, na escola, na vizinhança, na região ou mesmo a nível nacional, a participação não passa de uma fachada que legitima ‘simpaticamente’ a decisão dos adultos”.

particular, nesta pesquisa, necessita ser repensado, e afirmado como um lugar de sujeitos de direitos que busca pôr em evidência e em exercício os seus direitos-liberdade, sem deixar de garantir os seus direitos-proteção. Ou seja, ao se considerar as crianças como sujeitos da pesquisa concretiza-se parte dos seus direitos-liberdade, que é o de participar e de protagonizar acontecimentos.

É de grande relevância passar a considerar o lugar das crianças como sujeitos de investigação, no sentido de figurar como um princípio orientador de nossas atitudes metodológicas, com o intuito de que as crianças possam ser investigadas como sujeitos a serem olhados, escutados, acolhidos em suas opiniões e posicionamentos, procurando compreender os significados das idéias que expressam.

Portanto, a postura que o/a pesquisador/a adota para com a criança, num processo investigativo, também se assemelha ao modo como ele percebe a participação desta nos diferentes contextos sociais. Ao respeitar a criança como um sujeito a ser pesquisado a partir de seus direitos de participação, ela estará sendo posicionada e se posicionando como uma parceira, onde as decisões serão compartilhadas e orientadas pela autonomia e pela cooperação entre o investigador e o investigado (Soares, 2006). Desta forma, poder-se-á favorecer processos de participação mais amplos no conjunto da sociedade, principalmente no que concerne aos direitos da infância.

De acordo com o pensamento de Soares, Sarmiento e Tomás (2005), pesquisadores portugueses que têm-se dedicado ao estudo dos movimentos de reconceitualização da infância, sob a perspectiva da Sociologia da Infância, ao realizar uma investigação tendo como protagonista a criança, é relevante valorizar a voz e a ação das crianças, para que tenham visibilidade suas expressões e passem a ser protagonizadas pelo registro da alteridade. Em outras palavras,

Considerar a alteridade da infância, implica considerar o conjunto de aspectos que a distinguem de outro adulto, implica portanto considerar o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. (Soares, 2006, p.30)

A compreensão da infância como alteridade levou este estudo a buscar os registros escritos das crianças como investigadas e investigadoras de si mesmas. É necessário frisar que

Os significados que procuramos são os significados das crianças, não os dos adultos. Uma dificuldade que as pessoas que trabalham com crianças costumam ter, quando começam a estudá-las, é a tendência para se centrarem nas ações dos adultos relativamente às crianças; assim o que pretendia ser um estudo sobre as crianças passa a ser uma avaliação das interações dos adultos com as crianças. Os adultos são, indiscutivelmente, parte integrante do contexto das crianças, mas a investigação visa às crianças. (Graue e Walsh, 2003, p.13)

Torna-se pertinente esclarecer que as crianças, nesta pesquisa, se constituíram como sujeitos da investigação a partir dos vestígios de suas expressividades (produções textuais diversas, gestos e falas).

1.6 Da opção pela professora-estagiária do Curso de Pedagogia/UFRGS

A opção pela observação de situações escolares a partir das experiências de estágio docente do Curso de Pedagogia da UFRGS encontra-se relacionada à expectativa de encontrar um trabalho pedagógico mais comprometido com os interesses dos alunos nas escolas e, também, com a vontade de tornar a temática dos direitos da infância mais presente no currículo escolar.

O interesse pela professora Lu¹³ e pelo acompanhamento do seu trabalho pedagógico deu-se em função de a referida professora já ter uma trajetória de 10 anos como professora de séries iniciais, do Ensino Fundamental, em escolas públicas estaduais, situadas em bairros da periferia de Porto Alegre. O primeiro

¹³ A partir deste momento passarei a me referir a professora observada, com quem interagi em diferentes momentos e contextos, com o pseudônimo de professora Lu.

contato com a professora ocorreu em uma reunião de alunas-estagiárias de 7º e 8º semestres do referido curso, quando estava sendo tratado o tema estágio docente. Na ocasião, pude perceber seu envolvimento e comprometimento com a postura de uma educadora preocupada com os interesses e as aprendizagens das crianças em sala de aula. Sua forma de falar sobre seus alunos, com respeito e valorização, foi um dos principais elementos que levou à opção por acompanhar seu trabalho, inicialmente como estagiária e professora e, após, como professora titular de sua turma, não havendo diferenças significativas quanto à seriedade e engajamento diante da realização das tarefas pedagógicas. A professora estava realizando sua formação de 3º grau, mas já atuava no magistério como titular há dez anos.

Para aqueles e aquelas que costumam ter uma proximidade maior com as práticas pedagógicas de sala de aula, que conhecem e convivem com diversos contextos escolares de escolas públicas estaduais, há uma certa concordância de que não é comum encontrar-se professores que desejem ministrar aulas interessantes, ou se preocupem constantemente com seus alunos, se estão ou não aprendendo e de que forma a atuação educativa se traduz ou tem significado no cotidiano de suas vidas, se estão se sentindo curiosos, animados, encorajados, dispostos e desafiados a participarem das aulas. Intuí que a professora Lu encontrava-se entre estes professores.

Outro aspecto relevante nesta escolha foi o fato de a professora não estar identificada com o discurso da “queixa infinita” (Gagnebin, 2006), que desmobiliza e retira a vontade de investir num trabalho pedagógico motivador, desafiador e criativo.

Refiro-me à queixa por ser um proeminente e expressivo componente dos processos de subjetivação de muitos/as professores/as em suas práticas didático-pedagógicas, em inúmeros e inusitados contextos escolares, e que me fez recorrer às análises de Jean-Marie Gagnebin (2006), em sua obra *Lembrar, escrever, esquecer*, sobre a relevância de se realizar pequenos lutos cotidianos que se distinguem da melancolia por produzirem situações de superação das adversidades, bem como investimento e encorajamento para novas possibilidades de experiências.

Enfim, os aspectos anteriormente citados constituíram a curiosidade em querer observar o que se passava na sala de aula desta professora, que pareceu um tanto diferenciada de muitas outras que costumam estar atravessadas por situações adversas de convivência e poucos desafios à aprendizagem. Identifiquei alguns indícios de que naquela sala de aula a atuação pedagógica partia de um olhar sensível, confiante e de encantamento; uma professora apaixonada por seus alunos, aspecto perceptível em vários dos registros contidos em seu diário de classe, como o que se segue: “[...] não há registro escrito que possa representar tudo o que vivenciamos em aula, a riqueza das falas e das posturas de meus alunos” (Diário de Classe da Professora, 2005).

Além das primeiras impressões, que foram animadoras com relação à professora, no decorrer das visitas que fiz à escola tive algumas surpresas, nada mais do que o inusitado fazendo-se presente. Uma delas diz respeito ao modo como as crianças eram tratadas pela professora, tanto em relação ao lugar das crianças como sujeitos de direitos, como de alunos e alunas que têm dignidade e que estão na escola para usufruir do direito à educação. Esse foi um aspecto que se insinuou com muita força, fazendo com que a investigação, de uma certa forma, fosse redimensionada.

Creio que é importante explicitar um pouco mais como esta professora passou, então, a ocupar um lugar de destaque na pesquisa. Tudo começou quando narrou-me que costumava trabalhar em sala de aula com os direitos das crianças, todo o tempo e em todas as ocasiões, sem que o tema fosse um conteúdo específico e diferenciado no currículo escolar. Durante a conversa que tivemos, a professora comentou que, outro dia, havia debatido com as crianças seus direitos, bem como de todas as pessoas na sociedade, a partir de uma conta de luz, ocasião em que relacionou a atividade com os direitos que constam na Constituição Brasileira. Como a conta da luz relacionava-se com os direitos do cidadão? O relato deixou-me bastante intrigada e interessada em conhecer o jeito de “dar aulas” a professora, tão diferente das tantas que já havia observado. A partir de então, iniciamos um trabalho conjunto, que resultou em muitas aprendizagens para todos os sujeitos envolvidos: os alunos e as alunas, a professora e a pesquisadora.

Quando do início das observações, a professora exercia sua docência junto a uma turma de 3^a. série do Ensino Fundamental, em escola pública estadual, num bairro periférico de Porto Alegre. A turma era composta de vinte e oito crianças, sendo quinze meninas e treze meninos. Destas crianças, cinco tinham oito anos, dezessete tinham nove anos, quatro tinham dez anos, uma tinha onze anos e uma tinha dezesseis anos.

No primeiro semestre de 2006, no segundo momento das observações e acompanhamento, a professora trocou de escola e passou a lecionar junto a uma turma de 4^a. série do Ensino Fundamental, também em uma escola pública estadual, situada no mesmo bairro da escola anterior. Esta turma era composta de vinte e oito crianças, sendo vinte e um alunos com dez anos de idade, seis alunos com onze anos de idade e um aluno com treze anos. As meninas eram em número de doze, e os meninos, dezesseis. Quanto ao marcador identitário de raça-etnia, mais da metade de cada uma das duas turmas observadas estava integrada de crianças visivelmente de origem afro-descendente, sendo em maior número os meninos.

Quanto às atividades desenvolvidas pela professora, pude observar que não costumava contentar-se em desenvolver o tema dos direitos das crianças e outros que transitavam e se articulavam ao mesmo tão somente em um dia, ou em uma atividade determinada. Havia uma preocupação de que os saberes abordados em aula fossem constantemente digeridos, ruminados e articulados gradativamente a outros saberes, tanto por ela quanto pelas crianças, podendo tal processo se estender por mais de um mês, com diferentes enfoques e diversos recursos, tanto de inspiração quanto de expressão por parte das crianças. Portanto, as atividades e ações que aqui serão descritas e examinadas nem sempre vieram acompanhadas de produções e registros escritos, ou seguiram uma ordem cronológica planejada minuciosamente. Como escreveu a professora em seu diário de classe, “[...] gosto de deixar as coisas de molho, geralmente elas ficam melhor elaboradas” (Diário de Classe da Professora, 2005).

A experiência de acompanhar o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica da professora Lu sobre a temática dos direitos das crianças no cotidiano da sala de aula, oportunizada pela realização desta tese, inspira-me no sentido de

indicar uma possibilidade de desenvolvimento da temática dos direitos da infância nos currículos dos cursos de formação de professores/as. Tal sugestão não se faz tão-somente pelas constatações obtidas e fortalecidas por esta investigação, mas somam-se às reflexões e conclusões de Soares e Tomás, estudiosas da situação da infância com relação aos seus direitos, em Portugal.

Em suma, podemos afirmar que terão que ser construídos e/ou reinventados espaços e práticas sociais que desenvolvam a participação infantil, nomeadamente, a título de exemplo, na formação de professores, técnicos e de todos aqueles que trabalham, directa ou indirectamente, com crianças. Será necessário incluir na sua formação a questão da infância e dos seus direitos, promovendo nas escolas a informação e o debate sobre os direitos das crianças e a forma de os traduzir na prática, no quotidiano das crianças, dos pais, da escola e da comunidade. (Soares e Tomás, 2004, p.146)

1.7 Da singularidade deste estudo

Nesta parte, pretendo explicitar porque julgo ser este um estudo com uma singularidade e especificidade diante dos demais. Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),¹⁴ com o intuito de verificar quais as pesquisas já realizadas no âmbito acadêmico e que se aproximavam e/ou dialogavam com a temática dos direitos das crianças no currículo escolar, foco desta tese, pude constatar que pouquíssimas investigações tangenciavam com este tema. Sobretudo, considerando a temática dos direitos das crianças no currículo escolar, os encaminhamentos analíticos que se apóiam nos constructos teóricos de pensadores como Michel Foucault e Alain Renaut, e os procedimentos metodológicos que contemplam as crianças como sujeitos da investigação, através de suas expressões escritas, permito-me afirmar que esta tese posiciona-se num lugar diferenciado.

¹⁴ Conforme site: <http://serviços.capes.gov.br/capesdw/>

Foram consultados cento e sessenta e um resumos de teses, abrangendo o período dos anos de 2000 a 2006, e cento e oitenta e seis resumos de dissertações, abrangendo igualmente o período de 2000 a 2006, com as seguintes palavras-chave: direitos, crianças, infância e escola. De acordo com o levantamento realizado, pude constatar que as temáticas mais evidentes e recorrentes são as relacionadas com o trabalho infanto-juvenil, maus-tratos, abuso e exploração sexual e violência doméstica, com relação às crianças e adolescentes. Outras temáticas bastante visíveis, mas com menos intensidade que as anteriores, foram as relacionadas ao direito das crianças ao brincar e às concepções de infância, circunscritas à educação infantil, compreendendo a faixa etária de 0 a 6 anos. Outros temas relevantes foram os estudos sobre crianças e adolescentes em conflito com a lei, em circulação nas ruas, cumprindo medidas socioeducativas ou em situação de institucionalização em abrigos e albergues. Dentre os outros temas presentes, mas não com tanta frequência como os demais, cabe destacar: os conselhos tutelares, o programa bolsa-escola, o programa bolsa-família e as políticas públicas relacionadas à inclusão de crianças com necessidades especiais.

Dentre os reduzidos estudos que se debruçaram sobre as relações da escola com os direitos das crianças, e que tangenciaram com o tema de pesquisa da tese, destaco a dissertação de Isadora Ribeiro (2006), intitulada *Na sala de aula: a criança, sua professora, o ECA e a ideologia*. A referida tese aborda a relação entre as crianças e as professoras no contexto da sala de aula de uma escola de Ensino Fundamental, considerando a concepção de criança presente no ECA. Aborda a trajetória histórica e filosófica dos direitos humanos e da infância, e uma de suas conclusões é a de que há dificuldade em se perceber a criança como um sujeito de direitos, conforme o ECA a identifica.

Outra investigação que se aproximou de minha tese, foi a dissertação de Anderson R. de Oliveira (2006), intitulada *Direito, educação e poder: o Estatuto da Criança e do Adolescente e as transformações da escola brasileira*, que se deteve na análise do ECA como um marco histórico que produziu reordenamentos na sociedade, tanto sob o ponto de vista jurídico quanto educacional. Tal dissertação teve como objetivo principal analisar as mudanças e implicações históricas e sociais que ocorreram nas instituições escolares, no tocante às “medidas disciplinares” e às

relações de autoridade, após a implantação do ECA. Faz referência à coleta de dados em escolas, direcionando a conclusão para uma comparação entre os dados bibliográficos e os empíricos, sem um maior detalhamento.

Outra pesquisa que merece ser mencionada é a tese de Ana Maria B. de Sousa (2002), intitulada *Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?* Trata-se de um estudo de caso com uma abordagem etnográfica. Tal abordagem teve como objetivo captar as manifestações de violência produzidas e reproduzidas na escola, tendo como sujeitos da investigação as crianças moradoras da maior favela do município de Florianópolis. Segundo o resumo, são crianças de seis a doze anos, vítimas de abuso e exploração sexual, espancamentos, abandono e negligência institucional. A partir de uma atividade denominada de “oficinas da alegria”, envolvendo práticas de dança, música e vivências baseadas na biodança, a pesquisadora estabeleceu vínculos e interlocução com estas crianças. Suas conclusões apontam para uma visão de escola que desvaloriza cultural e pedagogicamente estas crianças e suas famílias.

Ainda cabe mencionar a pertinência para esta investigação, da tese de Maria Paula P. Pinto (2006), denominada *O sentido do silêncio dos professores diante da violência doméstica sofrida por seus alunos: uma análise do discurso*. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, envolvendo entrevistas com professores/as de escolas municipais do interior do estado de São Paulo, com o objetivo de compreender como o discurso jurídico do ECA, quanto à garantia dos direitos e à proteção integral para com à infância, tem sido assimilado no cotidiano escolar no que concerne à situação de violência doméstica a que muitas crianças escolarizadas encontram-se expostas. A escola figura como um local que tem a incumbência de contar com os professores/as para reconhecer e encaminhar os casos de violência doméstica de seus alunos e alunas aos conselhos tutelares. As entrevistas e depoimentos demonstraram a ambivalência da posição dos/as professores/as, que no lugar social de professor/a criticam e condenam a violência, mas no lugar de pai e mãe também cometem deslizes, bem como sentem-se impotentes para reconhecerem e denunciarem os casos de violência doméstica. As análises empreendidas na referida investigação também constataram que o discurso jurídico,

mesmo com força de lei, ainda é insuficiente e incapaz de introduzir modificações substanciais junto às práticas culturais em circulação no contexto escolar e familiar.

A partir do referido levantamento pude constatar que há várias diferenças destes estudos com relação à minha pesquisa, especificamente no que se refere aos encaminhamentos, tanto em termos de abordagem teórica quanto metodológica. Também há uma preocupação e uma intencionalidade de minha parte, que se distingue das demais, que é a de tornar esta investigação contributiva para o campo educacional, sem banalizar, simplificar ou romantizar toda a densidade e complexidade que envolve a problemática dos direitos das crianças e suas repercussões na escola e na família.

2. DAS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS EXPERIMENTADAS: DIFERENTES LUGARES DE INSCRIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL

A criança que fui chora na estrada.
 Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
 Mas hoje, vendo o que sou é nada,
 Quero ir buscar quem fui onde ficou.
 Ah, como hei-de encontrá-lo? Quem errou
 A vinda tem a regressão errada.
 Já não sei de onde vim nem onde estou.
 De o não saber, minha alma está parada.
 Se ao menos atingir neste lugar
 Um alto monte, de onde possa enfim
 O que esqueci, olhando-o, relembrar,
 Na ausência, ao menos, saberei de mim,
 E, ao ver-me tal qual fui ao longe, achar
 Em mim um pouco de quando era assim
 (Fernando Pessoa, 2007)

Os discursos sobre a infância “como um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica” (Steinberg e Kincheloe, 2001, p.11), têm se ocupado ora em tomá-la a partir de sua invenção com o surgimento do *sentimento de uma infância moderna* (Ariès, 1981), ora a partir de seu inesperado e até imperceptível *desaparecimento e extinção* (Postman,1999), que sob o enfoque das diferentes mídias (eletrônica, impressa, digital) estariam operando processos de subjetivação e identificação das crianças com a juventude nos gostos, trajés, comportamentos, linguagens, corpos etc.

Cenas e cenários de inúmeros documentários e filmes¹⁵ aliados às múltiplas imagens em circulação sobre vivências do brincar, do jogar, do vestir, do falar, do expressar-se do corpo, do relacionar-se com outras crianças, com os jovens, com os pais e demais adultos, apontam para uma trajetória contemporânea de transformação das representações de infância, seja numa perspectiva histórica, seja quanto aquelas que nos interpelam cotidianamente.

¹⁵ Sugiro consultar: Teixeira, Larrosa e Lopes (orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 e site www.ibase.org.br

Em estudo realizado anteriormente, intitulado *Ser criança, ser aluno: identidades narradas em textos escolares* (Dalla Zen e Hickmann, 2004), constatou-se que o lugar da infância aparece de forma híbrida, nômade e heterogênea, migrando em seus significados, de acordo com as características dos contextos históricos, geográficos, econômicos, sociais e culturais. Algumas das constatações do estudo remetem à idéia de uma multiplicidade de imagens de infâncias que convivem, com similaridades e distinções, deslocando convicções recorrentes e circulantes nos diversos espaços da sociedade quanto ao tempo de ser criança, como um lugar marcado pelo romantismo, ingenuidade, pureza e bondade, apenas para destacar algumas associações aceitas como naturais e verdadeiras.

De modo recorrente, no contexto social brasileiro, a infância tem sido *objetivada e subjetivada*, por diferentes discursos em circulação através de diversas campanhas, ou de distintas instituições e organizações em variados espaços sociais, tendo como uma das tantas intencionalidades a perspectiva dos direitos sociais, bem como a idéia intensamente disseminada de resgate da cidadania. As representações apresentadas pelas diferentes mídias, como por exemplo campanha patrocinada pela RBS/TV, “*O amor é a maior herança, cuide das crianças*”, durante o ano de 2003, tanto pelo rádio e pela televisão, quanto pelos jornais, endereçada a sensibilizar os adultos que ocupam a posição paterna e materna, ou que são responsáveis (educadores, assistentes sociais, psicólogos, médicos, juízes, etc.), para que as crianças fossem vistas como sujeito de direitos, com direito a serem amadas e protegidas, constituem exemplo emblemático da proliferação discursiva dos direitos da infância.

Cabe, ainda, mencionar a disseminação de outros artefatos culturais que abordam os princípios que orientam a busca pelos direitos das crianças, bem como retratam uma concepção de infância, dentre as várias circulantes na contemporaneidade. Trata-se dos materiais produzidos pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Esta instituição, desde que foi fundada pela Organização das Nações Unidas em 1946 e instalou um de seus escritórios no Brasil em 1950, tem-se ocupado em defender e proteger as crianças diante das adversidades a que são expostas. Para isso, realiza campanhas (contra o trabalho infantil, contra a pedofilia na *internet* e a favor do registro civil de nascimento),

trabalhos humanitários, prioritariamente na área da saúde e da educação, bem como pesquisas mundiais para mapear a situação da infância, que têm resultado em relatórios com a radiografia da situação das crianças, disponibilizados tanto em documentos escritos, quanto na *internet*. Também há uma produção e comercialização de produtos como agendas, calendários, cadernos, livros de receitas, cartões, jogos de memória, quebra-cabeças, camisetas, mochilas, brinquedos etc., divulgados por meio de catálogos (impressos e eletrônicos), destinados a angariar fundos em benefício das crianças. Apesar de dispor de grande parte deste material, como resultado de coletas de cunho pessoal realizadas no decorrer dos últimos dez anos, tais artefatos não serão problematizados neste estudo, porém foram mencionados com o intuito de contextualizar e anunciar como os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos têm tido ressonância na sociedade, demonstrando o que o enunciado de um catálogo de divulgação do UNICEF sugere: *Para cada criança saúde, educação, igualdade, proteção. Fazendo a humanidade avançar. Colabore! A infância de seu país precisa de você!*¹⁶.

Considerando, então, que são vários os discursos que produzem a infância como um *acontecimento*¹⁷, com diferentes significados, motivo que parece justificar o uso do conceito no plural, nas próximas seções procurarei focalizar algumas facetas dessas múltiplas infâncias experimentadas e que se encontram, simultaneamente, em circulação nos diferentes espaços da sociedade contemporânea.

2.1 Da sensibilidade para com a infância

Infância, de contínuo nascer,
ela é a possibilidade de quebrar a inércia repetitiva
do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento.

¹⁶ Conforme site www.unicef.org.br

¹⁷ “O *acontecimento* é talvez a figura contemporânea do *álteron*, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto. Outras palavras que podem nomear também, ainda que de outro modo, o acontecimento são por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação e liberdade.” (Larrosa, 2001, p.282)

Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical
 com a repetição do mesmo,
 a expectativa de uma repetição livre e complexa,
 do radicalmente novo,
 do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido.
 Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo,
 mas a possibilidade de nascer
 de todos os seres já nascidos e por nascer,
 de não se abandonarem à inércia do estado das coisas,
 de se espantarem com aquilo que nem sequer
 pode ser chamado com os nomes já nomeados.
 Uma faculdade, uma potência, uma força,
 isso é também a infância.
 (Kohan, 2003, p.252)

Na Europa, até o século XIX, havia uma mentalidade de que a criança cumpria o papel de elo entre as gerações passadas e as gerações futuras. Diante desta imagem de criança, a noção de que o seu corpo não lhe pertencia, segundo a sua vontade, mas aos “da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos”, como sugere Jacques Gélis (1991, p.312), era proeminente. A criança era tomada no lugar de criança “pública”, por pertencer tanto à linhagem quanto aos pais. Havia, porém, um laço bastante próximo entre a mãe e o filho, que de certa forma se opunha a esta idéia de uma criança “comunitária”, pois desde a gestação a mãe já alimentava a criança com seu sangue e, mais tarde, após o nascimento, com seu leite, em nome da idéia de que a criança nascia “incompleta” e era incapaz de prover suas necessidades básicas.

Após os primeiros passos, a criança dava início a um processo de relativa autonomia que representava a continuidade da linhagem. Outro aspecto relevante da época era o ritual do sacramento do batismo, percebido como prática de eliminação do pecado original, socialização da criança e proteção dos sentidos das crianças, através de rituais mágicos.

Com relação à primeira infância, naquela época, este tempo era tomado e nomeado como o período das aprendizagens: espaço da casa, aldeia, redondezas, do brinquedo, de se relacionar com as outras crianças, tanto com as de mesma idade quanto com as maiores, por saberem mais coisas e serem mais ousadas, além da importância do pai e da mãe no processo educativo. As aprendizagens da infância e da adolescência deveriam buscar o fortalecimento do corpo, o estímulo

aos sentidos, a habilitação dos indivíduos para que pudessem enfrentar as intempéries e dar continuidade à vida e à família. A educação era concebida como ação da coletividade e de pertencimento a uma grande família, onde cada um deveria estar preparado para cumprir o papel esperado.

No final do século XIV, percebe-se uma vontade de salvar a vida da criança, protegê-la das doenças, bem como a emergência de novos sentimentos e sensibilidades, quando as crianças de famílias abastadas passam a ter novas relações com seus familiares, no sentido de que lhes seja preservada a vida. Essa nova forma de cuidar das crianças, que se fortalecerá a partir do século XVI, demonstra que as preocupações com o corpo e com a vida, no sentido de preservá-la por meio da saúde, constituirão um novo olhar, mais sensível, dos adultos com relação às crianças.

Como conciliar a continuidade da linhagem e a perpetuação desta com a crescente vontade do indivíduo de cuidar do seu corpo e da sua vida, para tê-la para si e poder vivê-la em liberdade? Geraram-se alterações nos comportamentos familiares, bem como a emergência do tempo contado, que possibilitou pensar sobre o tempo de viver, imediato e o por vir, a partir da ampliação do espírito calculista, para além da esfera do comércio.

A partir desta nova mentalidade, as disputas em torno do corpo do indivíduo-criança passaram a provocar uma incompatibilidade entre os interesses dos pais, da parentela e da comunidade próxima, já que aqueles que lhe dão a vida – o pai e a mãe -, de alguma forma, se tornarão implicados e incumbidos do direito e desejo de proteger e preservar de doenças e sofrimentos, perpetuando a vida e arrancando-a do coletivo. A criança ocupará não mais o lugar de continuidade das gerações, mas o lugar de preocupação e de cuidado pelos pais, pois passa a ser “uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria de cada dia” (Gélis, 1991, p.317).

Algumas alterações na forma de interpretar a existência, pensando-a não mais como ciclo de vida circular, mas numa perspectiva segmentária e linear, provocarão progressivamente pequenas rupturas, não no mesmo ritmo, da mesma forma, e tampouco num mesmo lugar, pois ocorrerão “primeiro nas classes abastadas, depois nas categorias sociais menos favorecidas; primeiro nas grandes

idades, depois nos burgos e, mais lentamente, no campo” (Gélis, 1991, p.318-9). A referência à “mutação cultural”, segundo Gélis (1991), foi a cidade que com seu impulso inovador provocou diversas alterações nos comportamentos e nos costumes, incluindo-se a emergência da “família moderna”, configurada a partir de uma relação mais nuclear entre o casal e os filhos, e mais restrita ao espaço da intimidade doméstica.

Na Europa do século XVI, as transformações com relação às sensibilidades e sentimentos para com a infância não se processarão de forma uniforme, dependendo das dinâmicas de cada lugar. É importante registrar que o corpo da criança será motivo de embates entre o que é da ordem da natureza e da cultura, abrindo caminho para que seja pensado e moralizado pelo discurso literário e médico como um lugar de liberdade, como por exemplo: libertar-se de faixas, gorros, toucas, do aleitamento confiado a uma ama...

A partir das novas formas de relacionamento que vão se instaurando no âmbito da família nuclear, nos séculos XVI e XVII, na Europa, sobretudo, os filhos terão se transformado em “novas crianças”, que passam a ser percebidas como mais espertas, mais maduras (Gélis, 1991). As novas imagens de infância, fruto de um processo de educação de ordem mais privada, provocarão reações de escritores da época, como John Locke, que em 1693 alertará os pais de que estariam sendo muito complacentes com seus filhos, por mimá-los e amá-los em demasia, inclusive em seus defeitos, o que acarretaria prejuízos na formação moral dos filhos (Gélis, 1991).

Diante do que se afirmava ser o desenvolvimento de uma “demasiada afetividade” para com as crianças, especialmente na esfera da família, a Igreja e o Estado também buscam tomar sob seu encargo a educação das mentes e dos corpos das crianças, assim como o controle religioso e político do corpo social. Através de instituições educativas, principalmente os colégios, as crianças serão educadas em seus desejos, para que consigam dominar os “instintos primários” e, desta forma, deixem de estar sob os efeitos da natureza e passem a ser “civilizadas” pela cultura escolar. Porém, o que mais surtirá efeito para que os pais se sintam convencidos da necessidade civilizatória a ser operada pela educação, fora do espaço privado da família, sob a tutela da Igreja e do Estado, será o fato de que aí a

criança seria educada para outra forma de convivência social, com ênfase na valorização do indivíduo e com abertura para conhecimentos diferentes daqueles transmitidos pela família nuclear, pela parentela e pela comunidade circundante, pois estes já não se achavam em condições de fazê-lo. De acordo com Gélis,

Assim se efetua uma dupla passagem: da família-tronco à família nuclear; de uma educação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorpore os interesses e os sistemas de representação da linhagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões. (1991, p.324)

Portanto, as transformações dos sentimentos e sensibilidades em torno da estruturação familiar e da educação das crianças, se fizeram acompanhar de uma forte ingerência do Estado e da Igreja, que já no século XVI demonstram a crescente atenção à proteção à infância, no conjunto das preocupações de ordem demográfica.

Ao recorrer à historiografia e à iconografia como estratégias “legítimas” para capturar a emergência desta ou daquela infância, desta ou daquela configuração familiar, nos vem a idéia de que tal procedimento teria alguma possibilidade de se efetivar, para logo percebermos o quanto nos é escorregadio tal objeto investigativo. Sobre a impossibilidade de “capturar” uma determinada imagem de infância, e sobre ela construir “sólidas” representações, capazes de expressar os sentimentos de uma época, Gélis (1991) adverte que:

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, (...) os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho.

Assim, devemos interpretar a afirmação do ‘sentimento da infância’ no século XVIII - quer dizer, *nosso* sentimento da infância - como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. (Gélis, 1991, p.327-8, grifo em itálico do autor)

Na próxima secção explorarei um outro modo de tentar “capturar” uma concepção de infância que denominei de infância disciplinada e normalizada, como uma maneira de expressar as características que a colocariam em evidência.

Cabe ressaltar que a emergência de uma sensibilidade para com a infância encontra-se relacionada com o *objeto-problema* de pesquisa na medida em torna imperativa a necessidade de cuidar e proteger a criança - por intermédio de um conjunto de instituições sociais -, pois já não pode mais ser vista sob a ótica do mundo adulto, mas sim como portadora de sentimentos e desejos próprios de um sujeito infantil distinto do sujeito adulto.

2.2 Da infância disciplinada e normalizada

Crianças
 Criança tem direito de brincar
 Se você quiser diferenciar.
 Criança tem direito de comer
 E também de se esconder.
 Criança tem direito de estudar
 E se endireitar e não incomodar.
 Criança tem direito de ir à escola
 De ver, olhar e prestar atenção.
 Criança não pode agradecer
 Mas pode ter um coração.
 Criança pode ter modos
 Ensinados pelo pai e pela mãe.
 (aluno G., 4^a. série)

O processo de disciplinamento do que caracterizamos como infância, em diferentes instituições da sociedade como a escola, os orfanatos e abrigos, tem sido marcado pela circulação de discursos de vários campos de saberes – médico, psicológico, pedagógico, sociológico, antropológico, estatístico, jurídico – dando o contorno da objetificação da criança. Tais discursos, tomando o sujeito-criança como objeto de estudo, realizam um movimento de normalização, pois passam a tutelá-lo,

a protegê-lo e a entendê-lo sob a lógica da norma¹⁸, exercendo sobre ele o poder disciplinar.

Foucault (1977) ocupar-se-á em descrever os mecanismos pelos quais a disciplina entra na vida – escola, família, prisão, igreja, hospital, manicômio, asilo, quartel, orfanato etc - como a vontade de colocar ordem nas coisas. Isto é, “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 1977, p.153).

O que pode parecer “simples” na expressão do referido autor torna-se extremamente produtivo e útil para as sociedades disciplinares da modernidade como para as sociedades da contemporaneidade. Observa-se, pois, que através do exercício das tecnologias de poder nas diferentes instituições sociais, e que se movimenta na (in)visibilidade, torna-se possível pôr em evidência o sujeito-criança, a partir da imbricação de técnicas e saberes cada vez mais sutis e minuciosos sobre sua conduta e seu comportamento. Tal processo de disciplinarização, vivido intensamente pelas crianças que freqüentam a escola, dar-se-á por meio dos seguintes dispositivos: a) o exercício da *vigilância hierárquica* - quem fala, quando fala, quem fica sentado, quem pede para ir ao banheiro e tomar água fora dos horários estabelecidos, como se comporta; b) pela regulação através da *sanção normalizadora* - aplicação de micropenalidades para quem se atrasa, se ausenta, não traz os temas feitos, é desatento e insolente, não cuida da saúde e da higiene; c) pelo *ritual do exame*, que é a técnica que articula a vigilância que hierarquiza com a sanção que normaliza, combinando situações em que os sujeitos são quantificados, classificados e castigados (Foucault, 1977).

Convém, aqui, esclarecer que a “docilidade que une ao corpo analisável o corpo manipulável” (Foucault,1977), encontra-se forjada por uma série de transformações ocorridas meticulosamente com relação ao espaço e ao tempo e

¹⁸ Ewald (1999, p.167-8), em seu artigo intitulado *Um poder sem um fora/Un poder sin un afuera*, refere-se à *norma* como uma medida comum e um princípio de comparação que possibilita individualizar incessantemente e comparar os desvios indefinidamente, de forma cada vez mais discreta e minuciosa. O autor considera que esses desvios que individualizam, não são outra coisa do que a expressão de uma relação de referência - sem exterioridade e sem verticalidade - estabelecida de uns para com os outros, no interior de um determinado grupo. (tradução minha)

que incidem sobre o corpo “docilizado” da criança escolarizada. O espaço escolar, por exemplo, passa a ser concebido sob a ótica do confinamento e quadriculamento, com a distribuição dos indivíduos num espaço analítico, celular (solitário) e com localizações funcionais como as filas e as classes. Para a escola, tal distribuição espacial permitiu que cada aluno ocupasse um lugar individualmente e, dessa forma, pudesse ser vigiado e controlado pelo professor, enquanto se realizavam as atividades de aprendizagem, produzindo alterações significativas na organização temporal (horários, cronometragem, exatidão, aplicação, regularidade, ordenamento). Ou seja, tal tecnologia de poder transmutou o espaço e o tempo da instituição escolar numa máquina que, ao mesmo tempo em que ensina também vigia, hierarquiza, recompensa, enfim, disciplina e normaliza a criança no lugar de aluno.

Com relação aos efeitos do tempo sobre o corpo, procede-se a uma decomposição minuciosa e pormenorizada dos atos mais simples ao mais complexos, e a uma cronometragem de cada movimento do sujeito, de cada gesto e das relações que estabelece com os objetos, buscando correlacionar com uma atitude global do corpo feito uma engrenagem, para que nada, nesse corpo, fique ocioso ou inútil e possa se tornar eficaz e rápido dentro de uma rotina de exaustão de suas forças (Foucault, 1977).

No caso da instituição escolar, é perceptível a valorização que a eficácia e a rapidez passaram a ter enquanto virtudes a serem desenvolvidas pelas crianças escolarizadas, a fim de obterem êxito nas atividades escolares, assim como a ênfase nos exercícios, enquanto uma técnica que vai disciplinando o corpo pela realização de tarefas, simultaneamente, repetitivas e diferentes, porém sempre com uma graduação. Tais estratégias visam conduzir o percurso do/a aluno/a e direcionar seu comportamento, constituindo-se numa espécie de “programa escolar”, composto metodicamente por exercícios de complexidade crescente que o acompanham por toda sua trajetória de vida (Foucault, 1977).

Portanto, dentre as inúmeras incumbências atribuídas historicamente à instituição escolar está a disciplinarização das crianças - através da difusão de determinados saberes e a produção de corpos dóceis - que atualmente poderiam, quem sabe, ser identificados com uma “docilidade” que remete a corpos flexíveis e

adaptáveis às regras do mercado e do consumo. É, pois, com a contribuição dos processos de escolarização que o lugar da infância remete o sujeito-criança ao lugar do infantil, tomado aqui no sentido de “ser governado por outrem”, pois é frágil e necessita de proteção e de cuidados.

Abaixo, evoco alguns relatos das crianças observadas neste estudo que foram produzidos a partir da escrita de um *Diário* individual e que permitem refletir sobre como as tecnologias de poder operam por meio do regramento e da disciplinarização dos corpos produzindo determinados efeitos sobre si.

Eu não sei se a minha nota tá muito boa. Eu tenho muitos amigos e tenho amigos na sala da 2^a. série. Eu respeito muito os mais velhos e no recreio eu brinco muito, e eu sou muito feliz com a minha família. Eu converso um pouco, mas eu copio o que a professora passa no quadro. Quando eu chego na aula, eu tiro a mochila das minhas costas, pego o meu material e eu sento na cadeira e faço a data e depois eu faço o exercício. Quando eu acabo eu peço para a professora para desenhar e eu desenho, e quando nós saímos da sala, nós vamos para a casa. Lá eu tomo café e tomo banho e depois me deito e descanso.
(aluno F., 3^a. série)

[...] eu não me comporto direito na escola e também não me comporto direito com a minha tia C., mas me comporto direito com o tio Z. e com a “sora”.
(aluna G., 3^a. série)

[...] às vezes eu faço arte e meu pai me deixa de castigo. Na escola eu converso e a “sora” briga e depois eu fico quieto.
(aluno R., 3^a. série)

[...] eu gosto muito de ir à escola, até em dia de chuva, porque eu gosto.
(aluna T., 3^a. série)

Eu sempre vou à aula e eu nunca chego atrasado. Quando eu chego em casa eu tomo banho, faço o tema e deito para descansar. Eu durmo e acordo para comer [...]
(aluno ^a, 3^a. série)

Toda criança tem direito de brincar, brincar em seu horário de andar de bicicleta, jogar bola, jogar videogame. Toda criança tem direito de conversar: conversar na hora certa, quando a professora deixar. Toda criança tem direito de ser educada em casa com os pais e com a família.
(aluna L., 4^a. série)

Tais situações denotam um disciplinamento acentuado sobre o corpo, com uma seqüência de comportamentos internalizados, que expressam os efeitos das tecnologias de poder, e que também podem significar um domínio sobre si, uma vez que o aluno age como um sujeito independente, que não necessita de uma “voz externa” para realizar as tarefas metodicamente.

De acordo com Narodowski (1993), é justamente por meio do discurso da pedagogia moderna que a infância se constituirá escolarmente, considerando que uma parcela significativa da população, ao passar pela escola, será infantilizada, por meio do exercício das relações do poder disciplinar. Ou seja, a instituição escolar, tanto por meio da circulação quanto do silenciamento sobre determinados saberes – sexualidade, dinheiro, violência, doença, morte, relações sociais, linguagens secretas... – promoverá a demarcação dos territórios do mundo adulto e do mundo infantil.

Nessa direção, a disciplina irá se ocupar em estabelecer técnicas de poder centradas no indivíduo, por meio do uso de saberes capazes de produzir a docilização e a melhor utilização produtiva dos corpos, tanto em termos econômicos quanto políticos, enquanto o *biopoder* irá se ocupar em governar as populações, agindo sobre as ações dos outros, dirigindo suas condutas, por meio de estratégias

de governmentação – táticas utilizadas de forma coletiva com o intuito de governar o conjunto do corpo social (Foucault, 1977, 1989).

Assim, um dos significados atribuídos por Foucault (1989) ao conceito de *governmentalidade*, sugere compreendê-lo como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (Foucault, 1989, p.291-2)

Percebe-se, então, conforme já sinalizado, que a infância, ao se constituir como população infantil, marcada ao mesmo tempo pela diferença e pela semelhança, passa a estar sujeita a uma série de cuidados e de saberes, sendo regulada por biopoderes (Foucault, 1999) - que se aplicam à vida com o intuito de prevenir, controlar, sanear, higienizar e normalizar as populações, isto é trazer todos para o campo da norma.

Com relação ao foco desta pesquisa, observa-se que a discursividade sobre a infância de direitos presente nas práticas didático-pedagógicas que permeiam o currículo escolar, processa uma normalização das crianças escolarizadas na posição de sujeitos de direitos e que ao fazer uso de estratégias biopolíticas de proteção, cuidado, prevenção, controle, higienização, também as faz viver e, portanto, tem-se constituído como um discurso verdadeiro porque necessário.

Como, então, os discursos acerca da criança afirmada como sujeito de direitos se inscreveram como verdadeiros e necessários? A necessidade assentou-se na afirmação de uma intencionalidade de prevenção e de proteção da criança no uso legítimo do direito e na posição de sujeito de direitos ou seu estatuto de cidadã. As práticas pedagógicas escolares mostram-se espaços privilegiados da circulação desses discursos, para que a criança não seja capturada pelo universo da contravenção e não seja tomada pela lógica do risco. O argumento da prevenção afirma que crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade precisam ser

protegidas para que não se tornem uma “ameaça” à sociedade; isto é, ao não serem normatizadas e normalizadas poderão se constituir em “risco”, produzindo “inseguranças”.

Cabe mencionar, então, que nos diferentes discursos em circulação quanto à infância de direitos, a instituição escolar ocupa um lugar preventivo em relação à defesa da vida. Outro laço que tende a ser fortalecido pelas políticas públicas é o da família, procurando manter os vínculos das crianças que ainda estão ligadas às suas famílias e comunidade, para que elas não venham a abandonar a escola.

2.3 Da infância como novidade e experiência

O que regula, orienta e
finaliza as nossas existências,
talvez seja muito mais
essa promessa de
uma continuidade do mundo
que nos é trazida,
a nós adultos, coletivamente,
por todas as crianças,
e que nos trazem,
a nós pais, individualmente,
os nossos próprios filhos,
e que é a contrapartida
dessa responsabilidade tão pesada
quanto instigante que nos conduz
a acolhê-los, a instruí-los, e,
conforme diz tão bem a palavra,
a 'criá-los',
deixando-lhes contudo
as suas chances de
inventar algo novo.
(Forquin, 2003, p.21)

Pretendo retomar alguns aspectos para fortalecer o argumento de que nos encontros que tive com as crianças pesquisadas, bem como no contato com suas produções escritas, o movimento de pensar a infância como experiência surge como um “indício” analítico que carrega a potência da vida como entrega ao desconhecido e ao porvir, como uma chance de “inventar algo novo” (Forquin, 2003, p.21).

A intenção de percorrer a noção de infância como *novidade e experiência* se encontra influenciada pelas concepções de autores como Agamben (2005), Larrosa (2000, 2004) e Kohan (2003) que abordam esta temática tendo presente dimensões como a imprevisibilidade, o inesperado, a novidade, o inaugural no sentido daquilo e daquele que está disponível e receptivo ao que é novo, às possibilidades de transformar, que dá espaço para os acontecimentos que o interpelam, que se autoriza a estabelecer uma relação de escuta e acolhimento ao que vem do outro.

De acordo com o pensamento de Agamben (2005), a experiência pode ser pensada como nossa possibilidade de estarmos abertos ao inusitado, ao inesperado, aos imponderáveis, ao insólito, ao que foge dos domínios da razão, ao espontâneo, ao acontecimento, às condições de possibilidade e ao presente, enfim, como muitos (re)nascimentos que necessitamos fazer cotidianamente. De certa forma, implica compreender que nossa existência não segue uma ordem, uma linearidade, um caminho natural que vai progressivamente evoluindo para uma situação mais administrável, previsível e controlável sob o ponto de vista humano, excluindo qualquer manifestação de ambivalência.

Agamben (2005) esclarece que a experiência, como um atravessamento que nos transforma ao irromper em nossa vida de forma intempestiva e não planejada, passa por uma espécie de apagamento com relação a esse significado, sendo (re)significada como uma situação em que podemos ter a sensação de domínio e de controle. Tal processo se dá a partir da ótica da ciência moderna, que se apropria da noção de experiência, transformando-a num experimento, num método, num caminho para o conhecimento, como algo que somente podemos fazer e nunca chegar a ter.

Larrosa (2004), por sua vez, chama a atenção para tudo aquilo que, na contemporaneidade, não pode ser considerado como experiência, a saber: o excesso de informação e o excesso de opinião, que costumam ser tomados equivocadamente e de forma reducionista, no campo pedagógico, como sinônimos de “aprendizagem significativa”. Outro aspecto que o autor enfatiza é a falta de tempo, em que “tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa”, velozmente e “na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada”, acompanhada de uma obsessão constante pelo novo, pelo descartável e pelo

apagamento da memória, já que tudo necessita ser permanentemente substituído, não deixando lugar para inscrições de marcas, silêncios e vestígios. Ou, ainda, para que alguma coisa nos toque, nos passe, nos aconteça. Nos dizeres de Larrosa,

Não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar nada nos passa. (2004, p.159-160)

Estaria, então, o sujeito da contemporaneidade vivendo performaticamente, sem deixar-se atravessar por sentimentos e, dessa forma, sentindo-se “livre” das experiências e dos acontecimentos do mundo? Seria, pois, a experiência algo do passado, anacrônica e em extinção?

Com relação a essas interrogações, pode ser interessante ter presente que:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (Larrosa, 2004, p.161)

É justamente em torno dessa necessidade de se pensar o lugar da infância sob a perspectiva da experiência, enquanto acontecimento, porvir, devir e da alteridade que as palavras de Larrosa (2000) produzem sentidos:

Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca

poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. (Larrosa, 2000, p.185)

Uma possibilidade, então, de se compreender a infância como esse outro frente a nós mesmos, essa estranha e (des)conhecida experiência que nos habita, pode ser pelo movimento da diferença, da diversidade e da multiplicidade.

Na próxima seção, explorarei, então, algumas marcas e facetas que fazem da infância um lugar de experiências de geração e de alteridade, articuladas à infância como experiência e novidade.

2.4 Da infância como geração

Azar
Quando guri,
eu tinha de me calar, à mesa:
só as pessoas grandes falavam.
Agora, depois de adulto,
tenho de ficar calado
para as crianças falarem.
(Quintana, 1994, p.9)

Para Manuel Jacinto Sarmiento (2005), sociólogo português estudioso da infância, é possível afirmar que na modernidade a infância apresentava algumas características que tinham como norma reguladora do comportamento das crianças a predominância da negatividade, da interdição e do constrangimento, em nome da proteção, tanto no sentido jurídico, como por exemplo, no caso da inimputabilidade, quanto no sentido social, como por exemplo, no caso das crianças estarem impedidas de trabalhar, votar, casar, consumir bebidas alcoólicas, assim como a sua educação ser uma atribuição da família e da escola, especialmente nas sociedades ocidentais.

O referido autor ainda chama atenção para o fato de que a “negatividade constitutiva da infância” encontra-se vinculada às práticas de proteção - que sem dúvida devem ser tomadas como avanços civilizatórios -, mas que a criança também pode estar sendo concebida pela ótica da menoridade, o que significa dizer que “criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente)” (2005, p.368).

Contudo, na contemporaneidade, a infância passa a estar mais exposta e fragilizada por constantes mudanças que alteram suas condições econômica, social e cultural, pois estamos imersos numa sociedade marcada pela cultura da incerteza e do risco (Beck, 2006). Ou seja, as alterações se dão sob o registro de uma outra norma, com outros critérios e padrões normalizadores da categoria infância, sem com isso operar-se um desaparecimento da infância como categoria geracional.

Para Sarmiento (2006), as crianças atualmente vivem sob o efeito de uma complexidade de situações de instabilidade econômica, social, política e cultural, que as fragilizam e as ameaçam em suas possibilidades de experimentarem a infância. Tais situações envolvem tanto os processos de globalização, que tendem a gerar exclusões, pois as obrigam a trabalharem, a migrarem devido às guerras e aos conflitos étnico-raciais, a serem vitimadas pela fome e doenças como a AIDS, bem como a se submeterem a uma diversidade de situações de negligência, violência, maus-tratos e exploração sexual. Quanto aos processos de “colonização dos mundos de vida infantis pela indústria cultural e pelos *media*” (Sarmiento, 2006, p.18), que por sua vez operam inúmeras vezes na homogeneização e padronização de uma imagem de infância, o autor afirma que produzem-se “comportamentos consumistas, individualistas, hipercompetitivos e a erotização infantil” (Sarmiento, 2006, p.18).

Para compreendermos a infância é importante, ainda, que possamos analisá-la como geração¹⁹ infantil e, a partir daí, encontrar um lugar para percebê-la e

¹⁹ Segundo Sarmiento (2005, p.366) [...] a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração-grupo idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano

acolhê-la em sua diferença. Segundo Sarmiento (2006), é nesta posição de diferença entre gerações que os discursos sobre os direitos da criança tornam-se necessários para projetar uma maior visibilidade à infância. Tornar visível a infância afirmando seus direitos pode parecer paradoxal, pois é justamente por meio dos discursos afirmativos de seus direitos que as crianças passam a ser educadas em direitos-liberdade, e passam a se equiparar à geração dos adultos, ao usufruírem de direitos até então aceitos como próprios aos adultos, como a liberdade de expressão e de participação.

Sarmiento (2005, p.363) assinala que a reflexividade sobre a infância, como objeto de estudo sociológico, demanda situar-se em termos de *geração* e *alteridade* de modo a compreendê-la para além das teorias sustentadas pelas

[...] perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

É, portanto, sob um outro registro, mais voltado às influências do pensamento sociológico, que a infância é compreendida “como um grupo com um estatuto social diferenciado” (Sarmiento, 2005, 367). Neste outro registro, a analítica da infância é tomada na perspectiva das categorias de geração e alteridade. Ao tomar a categoria geração e incorporá-la às reflexões sobre a infância contemporânea, Sarmiento (2005) não intenta fazer desaparecer dimensões relevantes, como questões de classe social, gênero, etnia/raça, mas sim promover uma articulação entre elas. Também não a toma sob a lógica de pensamento do sociólogo Karl Mannheim, que associou o termo a um fenômeno de características eminentemente culturais. Segundo Mannheim, a geração seria caracterizada como um grupo de indivíduos que vivenciaram os mesmos acontecimentos sociais, políticos e culturais, em um determinado contexto histórico, e que partilharam de uma mesma experiência que

diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico*, isto é, o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período concreto. (grifos do autor)

os identificou e se tornou significativa para todos, constituindo uma “consciência comum” (Sarmiento, 2005, p.364).

Sob outra perspectiva analítica, advinda do sociólogo Jens Qvortrup, a geração seria assumida em sua dimensão invariável e estrutural, “como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade” (Sarmiento, 2005, p.364). Ou seja, a infância permaneceria e seria tomada como uma categoria geracional independente das crianças que possam ocupá-la como atores sociais concretos.

A intenção de Sarmiento (2005, p.368-9), contudo, é alargar e historicizar o conceito de geração, para que a distinção entre a geração da infância com relação à geração adulta se dê não mais por uma ruptura com o pensamento infantil, tomado pelo registro do “ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado”, mas no sentido de se perceber que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (Sarmiento, 2005, p.365-6)

Compreendida, então, numa perspectiva de distinção em relação ao mundo adulto, a infância na posição de geração é vista como um grupo etário com atributos próprios, que ao mesmo tempo é perpassada por marcadores que produzem uma homogeneidade de sua condição, e por outros que (de)marcam a diversidade.

Isto é, numa dimensão existem características que são comuns à maioria das crianças:

[...] todas as crianças não têm direito de voto, nem de ser eleitos para funções políticas de governação - são mesmo o único grupo social interdito de participar nos poderes constituídos pelos regimes democráticos. As crianças, todas as crianças, são socialmente compungidas à frequência escolar em praticamente todos os países do mundo (com efeito, são residuais os países que não proclamaram a obrigatoriedade escolar) e a escola, pelo menos a escola elementar, configura-se como uma instituição que se disseminou no espaço mundial segundo formas muito similarmente estruturadas, orientada para um único grupo geracional. As crianças, pelo menos nos seus anos iniciais de vida, são incapazes de sobreviver sozinhas, impondo o cuidado dos adultos, os quais, por isso, com elas contraem uma obrigação tendencial e progressivamente de protecção jurídica e de defesa ante a vulnerabilidade constitutiva. (Sarmiento, 2005, p.371)

Em outra direção, existem características que expressam a diversidade, a diferença e a desigualdade dentro do grupo geracional, pois fazem parte de determinados contextos e condições socioculturais de cada criança, como a classe, o gênero, a etnia/raça, a religião, o território que habitam.

Em direção à compreensão da diversidade aparecem alguns aspectos que necessitam ser levados em conta, tomando como referência a noção de “culturas da infância”, no sentido de que, na posição de sujeitos e atores sociais,

[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (Sarmiento, 2005, p.373)

Nessa direção, ainda de acordo com a perspectiva analítica de Sarmiento (2005, p.373), as crianças também são protagonistas de suas trajetórias de vida, na medida em que estabelecem relações de apropriação dos artefatos produzidos tanto pela cultura do mundo adulto para as crianças - seja pelo mercado ou pela cultura escolar-, quanto o que é (re)apropriado, (re)elaborado e (re)produzido por elas em suas ações e interações, compartilhadas entre seus pares e entre os adultos.

Dentre uma extensa variedade de depoimentos escritos das crianças da 4ª série, expressos por meio da atividade *Sou criança, tenho direitos!*, na qual a professora Lu solicitou-lhes que observassem o desenho de uma menina num balanço e escrevessem o que o enunciado evocava a elas, considerando o que é ter direitos quando se é criança, selecionei alguns fragmentos com o intuito de demonstrar as múltiplas reflexividades que apareceram sobre o direito à experiência do ter infância e do ser criança, e que se processam como movimentos que se destoam, deslocam-se, mesclam-se, imbricam-se, desdobram-se e tensionam-se entre experiências de alteridade e de geração (Sarmiento, 2005). Ou, ainda, como apropriadamente nos sugere Renaut (2004), de que a infância tem-se afirmado pela experiência do *alter-ego*.

Com quais experiências e com quais sentidos a trajetória de inúmeras crianças tem se afirmado como uma experiência de alteridade, alter-ego e de geração? Poder-se-ia se dizer que algo que nos parece muito trivial, corriqueiro e normal e que é um direito reivindicado comumente pelas crianças, como o momento de brincar, constitui uma experiência para muitas delas, em intensidade, concentração e dedicação?

Nos relatos orais, manifestações corporais e produções escritas das crianças acompanhadas neste estudo, foi possível perceber o quão significativo é para as mesmas a experiência do brincar, e que têm se constituído como uma forte representação do direito a ter infância, seja ela pelo reforço da voz da professora, da família, dos amigos, ou das diferentes mídias²⁰.

A constatação de que o brincar faz-se muito presente nas produções escritas das crianças e considerá-lo como algo relevante não implica afirmar uma concepção de infância sob a ótica essencialista e transcendental. O que merece ser analisado é o modo particular como as crianças com as quais estabeleci interlocuções narram-se como sujeitos de direitos. E, o direito a ter infância para estas crianças, tem se configurado como a possibilidade de brincar – que também tem se transformado em suas expressões no decorrer da história da cultura. O que pensar? O que se

²⁰ Cabe mencionar como elucidativo a propaganda de sabão em pó, em circulação no período de 2007 e 2008, que advoga antes o direito de se sujar e, secundariamente o de brincar. Faz-se pertinente registrar que tal peça publicitária insinua que também há um processo de apropriação da discursividade sobre os direitos da infância pela lógica do mercado e do consumo.

percebe é que o discurso sobre a criança como sujeito de direitos tem preconizado e defendido o direito ao brincar como um dos tantos marcadores identitários do ser criança e da infância e, dessa forma, tem produzido algumas das vozes que atravessam a constituição do sujeito infantil, quanto aos processos de inscrição discursiva do mesmo. É o que nos indicam as produções escritas a seguir:

Ser criança é não trabalhar antes dos 16 anos. A criança tem que brincar bastante, mas também tem que estudar. A criança tem que estudar todo dia, brincar todo dia e ter alegria.
(aluno H., 4^a. série)

É bem legal. Tem que aproveitar quando é criança. Poder brincar, se divertir, ir no cinema com os amigos, brincar de boneca, pega-pega e esconder. As crianças têm direito. Na escola a gente têm que estudar, pode brincar só no recreio, na sala não. Tem também que fazer esportes.
(aluna N. , 4^a. série)

Tais excertos são bastante elucidativos para o estudo em questão, pois indicam a emergência de uma apropriação dos discursos sobre os direitos das crianças a partir de suas práticas curriculares, principalmente quando se observa o domínio de informações pertinentes ao que é permitido e definido como parâmetro para vivenciar a infância da forma mais adequada, dentro do que é estabelecido por lei. Dentre tais indicadores, ressalta-se o reconhecimento do limite de 16 anos de idade para poder trabalhar, ou ainda, a necessidade caracterizada como intensa e permanente de que a criança tem que “brincar bastante” e “todo dia” como algo preponderante, que deve prevalecer diante do ato de “estudar todo dia”, conforme demonstram os escritos do aluno H., da 4^a. série. Também cabe ressaltar a disciplina e o regramento da escola como fazendo parte das tecnologias de poder que limitam o tempo do brincar das crianças e lhes restringe o exercício desse tão desejado direito, pois vem acompanhado de sentimentos que lhes proporcionam “alegria” e “diversão”, ainda mais quando percebem que é preciso “aproveitar

quando é criança”, pois crescer e ser adulto em nossa cultura significa ter de abandonar o prazer de brincar e de experimentar o lúdico. Ou seja, pelos depoimentos anteriormente citados, observa-se que a infância tem sido posicionada como um tempo e lugar de experiências de geração e de alteridade diante do que se convencionou, historicamente e socialmente, denominar de vida adulta.

Outras expressividades resultantes da estratégia pedagógica *Sou criança, tenho direitos!* que merecem ser aqui reproduzidas são as seguintes:

Ser criança é ser feliz, brincar, ter amor, carinho e assim por diante. Ser criança é ser uma criança que não deve ser maltratada. Ser criança é ser amada e não sofrida. A criança tem que brincar, sorrir, fazer amizades. Uma criança deve ser amada e não maltratada.
(aluna P., 4^a. série)

Para um adulto entender o que é ser criança tem que se botar no lugar de criança, mas também tem que ter seus direitos. Eu diria para esse adulto que é bom, mas também é difícil, porque o adulto exige muito da criança.
(aluna L., 4^a. série)

Eu diria que teria que ouvir as nossas idéias e o nosso jeito de pensar e o que a gente quer e também deseja. A gente também erra e não precisa se irritar e também tem que ser feliz, esse é o desejo de toda criança.
(aluno F., 4^a. série)

Eu diria que ser criança é muito bom. Às vezes eu penso em ser adulto e eu só queria saber como é ser adulto, mas queria continuar criança. Eu sou assim.
(aluno A., 4^a. série)

Não se esqueçam que as crianças possuem seus próprios direitos, como qualquer outro cidadão, em qualquer país ou estado. Elas têm direitos de brincar, rir, crescer saudável, ter uma casa e alguma coisa para comer, ter brinquedo. Ter a comida para crescer saudável e com energia e brincar para se divertir, criar idéias e rir, como ir ao circo. Também tem que ter uma casa para se deitar na sua cama e se proteger do frio e também ter direito de estudar para trabalhar e ganhar um salário muito bom para sustentar os filhos que vão ter e ter sua própria casa. Em caso de catástrofe a criança tem que ser a primeira a ser socorrida.
(aluno F., 4^a. série)

O que chama atenção nos registros escritos é que a infância faz-se representada por uma outra lógica, distinta da vida adulta, conforme já assinalado anteriormente, mas que nestes textos denotam uma acentuada distinção entre a geração infantil e a geração adulta ao remeter a reflexão para o âmbito da alteridade, do *alter-ego* (Renaut 2004). Ou seja, a infância é esse outro diferente do adulto, marcada por características específicas do “[...] ser feliz, brincar, ter, amor, carinho [...]”, e que também contempla “[...] ser uma criança que não deve ser maltratada”, mas sim “[...] ser amada e não sofrida [...]”, conforme enfatizam as palavras da aluna P., da 4^a. série. Isto é, por um lado a infância se distingue da vida adulta por envolver o “[...] brincar, rir, crescer saudável, ter uma casa e alguma coisa para comer, ter brinquedo”, que envolve a necessidade de garantir os direitos-proteção. Por outro lado, guarda similitudes com o mundo adulto, naquilo que a identifica pelo âmbito dos direitos-liberdade, pois é preciso “[...] ouvir as nossas idéias e o nosso jeito de pensar e o que a gente quer e também deseja”, segundo apontam as considerações do aluno F., da 4^a. série. Quer dizer, ser criança envolve uma teia de identificações com outras crianças e com marcadores culturais que a circunscreve como geração, mas também uma trama de aproximações com o que caracteriza o mundo adulto, visto que, segundo o aluno F., da 4^a. série, “[...] as crianças possuem seus próprios direitos como qualquer outro cidadão em qualquer país ou estado”, e que “[...] também erra e não precisa se irritar”, como lembra o aluno F., da 4^a. série. Quer dizer, *errar* que parece ser uma prerrogativa do outro-adulto, também pode se aproximar do outro-criança, acentuando, mais uma vez, uma circulação dos direitos-liberdade na experiência da infância.

Diante do exposto, cabe salientar a relevância que a perspectiva da alteridade assume para a compreensão da relação entre o outro-criança e o outro- adulto, pois entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, possibilita que se produzam posturas e diferentes olhares sobre a infância, conforme demonstram as reflexões da aluna L., da 4^a. série: “[...] para um adulto entender o que é ser criança tem de se botar no lugar de criança, mas também tem que ter seus direitos”.

2.5 Da infância multimídia

Já faz algum tempo que pesquisadores e pesquisadoras²¹ têm abordado a infância sob o prisma das imbricações que envolvem a sociedade e a mídia, a publicidade, o consumo e o mercado e de como diversificados artefatos culturais têm constituído e subjetivado um determinado sujeito infantil que, em algumas situações, encontra-se capturado pelos “apelos” consumistas e agenciado como consumidor de seus próprios desejos. Tais pesquisas também referem-se à infância daquelas crianças que estão mais conectadas ao universo digital dos computadores, da *internet*, dos jogos eletrônicos, da televisão a cabo etc, dando o contorno, pelas suas características mais sintonizadas com o consumo e o mercado, de uma infância *pós-moderna* (Steinberg e Kincheloe, 2001) ou de uma infância *multimídia*.

Narodowski (1998) em seu artigo denominado *Adeus à infância (e a escola que a educava)*, também procurará entender essa infância da cultura virtual, da mídia e do consumo, que ele denominará de *infância hiper-realizada* por se tratar de crianças que se encontram constantemente *plugadas* e que dominam saberes da “realidade virtual”, conseguindo se tornar independentes com relação aos adultos, e assim deslocando-se do “lugar do não-saber”, principalmente com relação aos seus pais, pois dominam saberes de outra ordem - mais tecnológicos -, marcadamente distintos da geração de muitos de seus progenitores.

²¹ A temática é discutida nos estudos de Garcia, Castro e Souza (1997), Postman (1999), Girardello (2006) e Fischer (2006).

Também nesse caminho das imbricações da infância com os artefatos tecnológicos e virtuais, inúmeras pesquisas vinculadas às pedagogias culturais²² costumam reafirmar que as aprendizagens, nas sociedades contemporâneas e pós-industriais se constituem e se (re)produzem por diferentes e múltiplos tempos e espaços pedagógicos, como a mídia, a publicidade, o cinema, o vídeo, a arte, a literatura, o consumo, a moda, os *shoppings*, os *games*, os *cards*, os álbuns de figurinhas, os gibis, as revistas, a *internet*, o celular, os mundos do trabalho, os brinquedos e as brincadeiras, a convivência com os amigos, os vizinhos e as complexas configurações familiares.

O que é perceptível em inúmeras escolas privadas e públicas, é o fato de o consumo ter-se incorporado ao cotidiano dos/as estudantes, principalmente nos detalhes do material escolar, como nos cadernos, canetas, lapiseiras, borrachas, mochilas e tantos outros artefatos que as crianças carregam para as suas classes e se envolvem até chegarem a realizar uma produção textual. Não é possível ignorar que de uma maneira ou outra o consumo ocupa algum lugar na vida das crianças, podendo gerar discriminações e hierarquizações sociais. Como sugerem as problematizações empreendidas por Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001, p.43), com relação aos imbricamentos da cultura infantil com as mídias e o consumo, “[...] em nome de uma *cultura comum*, a cultura infantil ignora experiências de desigualdade econômica e vivências da opressão sofrida por muitas crianças [...] (grifos do autor), e neste sentido “[...] questões que diferenciam crianças em oportunidade e privilégio são apagadas”. Tais análises ainda acentuam que apesar das diferenças de classe social e das diversidades étnico-raciais, culturais e religiosas serem retratadas pela televisão, pelo cinema, pelos jornais e revistas, por uma variedade de peças publicitárias e por uma indústria de artefatos específicos para a infância - o que sugere a incorporação dos discursos sobre os direitos das crianças pelas mídias -, elas o são de maneira descontextualizada, como se fosse possível realizar uma assepsia, uma higienização no sentido de destituí-las e esvaziá-las das relações de poder, dos conflitos e dos sofrimentos que as perpassam e as constituem (Steinberg e Kincheloe, 2001).

²² Conforme Steinberg e Kincheloe (orgs.) (2001); Lopes e Macedo (orgs.) (2002).

Observa-se, pois, em muitas salas de aula, um imbricamento do que podemos afirmar como um currículo cultural com o currículo escolar, ao se incorporar dimensões da indústria cultural, da publicidade, do consumo e do mercado, que aparece no vestuário, adornos, acessórios e no material escolar. Mas não se pode simplesmente generalizar e afirmar que todas as crianças, indistintamente, encontram-se sob o efeito “enebriante” do consumo. Há diferentes modos, intensidades e processos de apropriação cultural dos objetos oferecidos ao consumo. Provavelmente os significados e a valoração se diferenciem entre aqueles que se submetem mais aos ditames do mercado e aqueles que conseguem fazer escolhas.

2.6 Da infância em que não se pode mais ser criança

O Brasil tem uma longa história
de exploração da mão-de-obra infantil.
As crianças pobres sempre trabalharam.
Para quem?
Para seus donos,
o caso das crianças escravas
da Colônia e do Império;
para os “capitalistas”
do início do século da industrialização,
como ocorreu com as crianças órfãos,
abandonadas ou desvalidas
a partir do final do século XIX;
para os grandes proprietários de terras
como bóias-frias;
nas unidades domésticas
de produção artesanal ou agrícola;
nas casas de família;
e finalmente nas ruas,
para manterem a si e as suas famílias.
(Rizzini, 2004, p.376)

Nesta seção, busco refletir sobre as (im)possibilidades da infância ainda se posicionar como um lugar e um tempo de ser criança, a partir de algumas idéias do jornalista e escritor Blake Morisson, que escreveu o livro *As if (Como se)*, em 1997, abordando o rapto, tortura e assassinato de um menino de dois anos por outros dois

meninos de 10 anos, em Liverpool, na Inglaterra, em 1993, com seu conseqüente julgamento e condenação. Vários outros episódios dramáticos e impactantes relacionados a esse são narrados no texto de Nestrovski (2000), intitulado *Vozes de Crianças*. A intenção do artigo mencionado é chamar a atenção sobre o que tem acontecido com as múltiplas infâncias de nossa sociedade e os traumas e sofrimentos decorrentes de situações conflitantes e dolorosas vividas pelas crianças, tendo em seus próprios pares os seus algozes, ou ainda, relacionadas aos campos de concentração na época do holocausto.

Na mesma direção, Seligman-Silva (2000) em seu artigo intitulado *A história como trauma*, nos oportuniza uma reflexão sobre a densidade das experiências vividas em campos de concentração durante o holocausto. Ele nos faz pensar sobre a impossibilidade de traduzir em palavras o significado de uma situação que é indizível e indescritível aos olhos de quem a viveu. O autor chama tais situações de *evento-limite*. Ao discorrer por uma vasta bibliografia sobre os testemunhos narrados com relação ao holocausto, o autor toma como significativo o pensamento enunciado por um escritor chamado Elie Wiesel (2003), autor da obra intitulada *Tempo dos desenraizados*, quando ele afirma de forma contundente sobre a sua experiência traumática: “Eu não contei algo do meu passado para que vocês o conheçam, mas sim para que vocês saibam que vocês nunca o conhecerão” (Seligman-Silva, 2000, p.79).

Tais reflexões apresentam-se como possibilidade de interrogarmos sobre as muitas experiências das crianças nas sociedades em geral e, de forma mais específica, pelas crianças, sujeitos desta pesquisa. Talvez, muitas de suas experiências estejam se configurando como eventos transbordantes, no sentido de estarem marcados por traumas e excessos de “realidade”, que impossibilitam o ato de rememorar e de narrar.

O que anda percorrendo a infância de crianças que são capazes de torturar e matar outras crianças? Como interpretar atitudes hostis e cenas violentas de crianças e adolescentes com seus colegas de sala de aula em diversas escolas de nossa sociedade? O que pensar, dizer e sentir diante de cenas cotidianas que se tornaram familiares e banalizadas de crianças convivendo com violência, criminalidade, guerras, abandono, maus-tratos, abuso sexual, prostituição, tráfico de

drogas, venda de órgãos, vítimas da AIDS etc? Estariam essas crianças tornando-se invisíveis diante de tantas negligências, abandonos e exclusões?²³ Daí, a persistência da interrogação: a infância não é mais um tempo para se poder viver a experiência do ser criança? Certamente aqui não há a pretensão, tampouco as condições, de responder a tão contundente interrogação, mas anuncia-se o desejo de pô-la em suspensão para pôr-se a interrogar sobre ela.

Cotidianamente, somos noticiados pelas diferentes mídias de que em algum lugar do mundo, em sociedades mais distantes ou mais próximas, crianças não têm podido viver o seu direito à infância, naquilo que parece ser o mais trivial e “que é o trabalho a que deveriam se dedicar: o brincar” (Meira, 2000). Tanto entre camadas mais pobres e vulneráveis quanto entre camadas médias e altas, as crianças, por diferentes motivos, têm sido destituídas e desrespeitadas da experiência da infância como alteridade, no sentido da heterogeneidade que a acompanha e da diferença em relação ao outro na posição de sujeito adulto (Renaut, 2004).

A experiência da infância parece estar se tornando um momento cada vez mais fugaz. Corriqueiras são as situações em que as crianças são chamadas a se tornarem cada vez mais produtivas, envolvendo-se em inúmeras atividades extracurriculares, por exemplo, numa tentativa de suprir as supostas falhas da instituição escolar e melhor qualificá-las diante dos apelos do mercado de trabalho e da sociedade de consumo. As agendas de muitas dessas crianças, especialmente de classe média, tornam-se lotadas de compromissos, como inglês, informática, fonoaudióloga, psicopedagoga, aulas de reforço escolar, aulas de defesa pessoal, artes cênicas e visuais, violão, balé, patinação, natação, tênis, futebol de salão etc.

²³ Segundo dados do relatório do UNICEF – *Situação mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis*, as crianças estão sofrendo um processo de apagamento e de invisibilidade devido às situações de negligência, maus-tratos e desamparo a que são submetidas. Conforme o relatório, as crianças têm se tornado “[...]invisíveis, efetivamente desaparecendo dentro de suas famílias, de suas comunidades e de suas sociedades, assim como desaparecem para governos, doadores, sociedade civil, meios de comunicação e até mesmo para outras crianças. Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção. É difícil obter evidências consistentes da amplitude dessas violações, porém há diversos fatores que parecem básicos para aumentar os riscos que ameaçam tornar as crianças invisíveis: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração de crianças por meio do tráfico e de trabalho forçado; e o envolvimento prematuro da criança com papéis que cabem aos adultos, como casamento, trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas por esses fatores estão aquelas que não foram registradas ao nascer, crianças refugiadas e deslocadas, órfãos, crianças de rua, crianças em prisões, crianças em casamentos precoces, em trabalho perigoso ou em conflitos armados, crianças vítimas do tráfico e crianças presas a contratos” (UNICEF, 2006, p.35).

Ou seja, o que conta é o investimento para que elas aprendam desde cedo a se tornarem “muito boas” no que fazem e no que farão. Competir e ter sucesso hoje e amanhã transformam-se em imperativos da existência contemporânea, saturada de apelos e demandas, a serem cumpridas incessantemente e incansavelmente. Nesse âmbito, muitas crianças passam a ser interpeladas pelo discurso da capacitação, da autonomia e da independência, para que assumam o governo de si mesmas, aprendendo a se responsabilizar por suas ações, bem como para que sejam capazes de tomar as próprias decisões sobre o que comprar, o que vestir, o que comer, aonde ir, qual escola estudar, ou ainda, qual “método pedagógico” é mais apropriado para o seu desenvolvimento cognitivo.

Em outra direção, aparecem as infâncias que têm no trabalho uma forma de auxiliar no sustento da família e que deixam de ocupar o seu tempo com a escola e com as brincadeiras, tornando-se produtivas para o mundo do trabalho. Muitas dessas crianças tornam-se as provedoras da casa, seja por motivo de pobreza e/ou por questões culturais. A propósito, faz-se necessário lembrar que a globalização, atuando em diferentes campos, como o político, o social, o econômico, o jurídico e o cultural, tem gerado uma escassez de empregos em diversos lugares do mundo globalizado; muitos postos de trabalho de homens adultos têm sido substituídos por crianças, mulheres e idosos - como no caso da empresa *Nike* que mantém ilhas de produção na Indonésia e no México -, conforme Moore (2006). Em muitos destes casos, faz-se uso tanto do trabalho forçado – que se refere ao trabalho manual, informal, serviço doméstico, com longas jornadas de trabalho em condições insalubres, sem ter direito a freqüentar uma escola - quanto do trabalho infantil - que diz respeito ao trabalho realizado pela criança para auxiliar na renda familiar, com tempo para freqüentar a escola (Arendt, 1987).

Paralelamente a estas situações de exposição e exploração das crianças, organizam-se movimentos no sentido de proteção à infância, oriundos de instituições vinculadas às políticas públicas dos governos, quanto de organizações da sociedade civil, como as Organizações Não-Governamentais (ONGs). Observa-se um direcionamento de reparação dos abandonos da infância, através de programas socioeducativos, com o intuito de normalizar a criança envolvida em situações de violência doméstica, abuso sexual, trabalho infantil, mendicância, prostituição,

drogas, pequenos furtos e tantas outras vulnerabilidades a que estão sujeitas no universo da rua. Sobre esse aspecto, destacam-se os programas oferecidos pelo governo federal, como o Bolsa-Família e o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil)²⁴, com propósitos de manter a criança na escola e longe do trabalho infantil. Porém, tais empreendimentos ainda são incipientes para transformar contextos econômicos e culturais mais adversos e precários.

Aqui cabe lembrar, com relação ao desmoronamento das políticas de bem-estar social e de assistência previdenciária, uma vertiginosa ausência dos compromissos do Estado globalizado e neoliberal, frente ao cumprimento das necessidades básicas das populações, especialmente daquelas de baixa renda, o que só acentua a proliferação de situações de pobreza e miséria, com efeitos perversos mais visíveis sobre a infância. O que tem ocorrido é uma transformação da política dos direitos humanos, ora tida como uma possibilidade de encurtar e minimizar as distâncias culturais, sociais e econômicas entre os indivíduos, ora como uma apropriação do mercado, que tem transformado o direito em mercadorias e os cidadãos em consumidores e clientes.

Conforme nos insinuam e sinalizam as histórias narradas nos textos das crianças pesquisadas, citadas a seguir, o trabalho infantil, a mendicância e o aumento da circulação de crianças nas ruas dos centros urbanos transformaram-se em marcas cada vez mais acentuadas e aceleradas do movimento que a sociedade, governada pela lógica da globalização e de uma economia com características neoliberais, tem gerado.

²⁴ O PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) foi implantado em 1996. Sua finalidade é impedir que as crianças e os adolescentes continuem envolvidos com diferentes formas de exploração do trabalho infantil, como por exemplo, o corte de cana, as carvoarias ou os lixões. Sua intenção é a de que as crianças e adolescentes trabalhadores possam freqüentar a chamada “jornada escolar ampliada”, como uma alternativa ao trabalho infantil. O programa é destinado às crianças e aos adolescentes de sete a quatorze anos, cuja renda *per-capita* da família não ultrapasse meio salário mínimo. Essas crianças recebem uma bolsa denominada “criança-cidadã”. Para quem reside na zona rural, a bolsa é no valor de R\$ 25,00 e para quem reside nos centros urbanos é de R\$ 40,00. As crianças e adolescentes são obrigados a freqüentar as aulas e passam o resto do dia num centro do PETI, em companhia de monitores que desenvolvem atividades esportivas, culturais e de lazer. (notícia veiculada no site www.bbc.com)

Era uma vez uma menina que se chamava Rosa. Ele trabalhava em uma fazenda para um coronel.

Essa menina era muito triste porque ela não estudava e nem vivia perto da família.

Numa manhã ela saiu e ela descobriu que criança não pode trabalhar, que tem que apenas estudar e brincar.

Uma noite ela resolveu ir embora da fazenda e encontrar sua família e ela começou a estudar, brincar e viver como uma criança deve viver.

(aluno G., 3ª. série)

Certo dia, estava indo ao centro com minha mãe e entrou no ônibus um menino vendendo balas. Minha mãe comprou um pacotinho de balas.

Uma senhora que estava sentada no banco da frente, perguntou ao menino por que ele estava trabalhando e ele respondeu que era para ajudar a comprar comida para ele e para os irmãos, pois seus pais estavam desempregados.

Outra pessoa lhe perguntou em que horário ele ia à escola, foi quando todos os passageiros se espantaram, pois ele respondeu que não ia.

(aluno C, 3ª. série)

Os direitos das crianças

Um belo dia, as crianças que não tinham nada para comer, eles pediam nas ruas de Porto Alegre para as pessoas darem um troquinho para comer, uma coisinha. Eles não comiam o dia inteiro. Eles estavam sempre ali, no canto, jogados. Eles juntavam dinheiro num potinho e compravam comida para eles. Um belo dia, uma mulher convidou todos para morar com ela e eles tiveram tudo de bom para comer e ficaram felizes para sempre.

(aluno R, 3ª. série)

Os direitos das crianças

É triste dizer que no nosso país e em outros, muitas crianças tenham que trabalhar para ajudar em casa. Crianças em sinaleiras, pedindo, vendendo. Os direitos das crianças são: estudar, brincar, alimentação, lazer, saúde. Mas isto é só para alguns. Na verdade, isto não acontece. Muitas crianças não têm alimentação. Enfim, muitas crianças estão nas ruas catando lixo e latinhas com sacolas para ganharem uma miséria e não comprarem nenhuma alimentação direito e nenhum brinquedo direito. As crianças têm que trabalhar para sustentar a família, e os direitos delas são ir na escola, se alimentar direito, fazer exercícios, brincar e terem carinho do pai e da mãe.

(aluno S., 3ª. série)

Os depoimentos aqui descritos denotam que as crianças pesquisadas logo identificam outras infâncias, em que aparece a criança no lugar de provedora. Isto é, pelos textos, há uma percepção dessas crianças de que existem infâncias distintas, em que não se pode mais ser criança; porém, em algumas circunstâncias, identificam essas infâncias com a sua própria: “[...] Mas isto é só para alguns”, como lembra o aluno S., da 3^a. série. Querem se preservar dessas infâncias, tratando-as como outras, como estratégia de resguardo e de proteção ao sofrimento. Desejam ser “salvas” de uma dor iminente, enquanto sonham com o dia em que estas outras crianças possam viver e serem “[...] felizes para sempre”, conforme registram as palavras do aluno R., da 3^a. série, ou ainda, como sugerem os dizeres do aluno G., da 3^a. série: “[...] estudar, brincar e viver como uma criança deve viver.”

Ao terem de se submeter a experiências adversas como estarem em sinaleiras e perambulando pelas ruas, pedindo, vendendo, bem como envolvidas precocemente com o mundo do trabalho, muitas vezes em condições aviltantes, as crianças retratadas nos textos têm assumido posições que cabem aos adultos como provedores e mantenedores dos lares. Isto é, a sociedade não as deixa viverem este tempo do ser criança e do ter infância, pois têm de assumir atribuições que cabem à família, como uma instituição responsável por fazer valer os direitos de provisão e proteção, que envolvem a alimentação, saúde, educação e a de não exposição da criança a situações de exploração e maus-tratos, dentre outras. Em muitas situações o trabalho infanto-juvenil, mesmo que degradante, faz-se imprescindível para manter o núcleo familiar, visto oportunizar retornos mais imediatos para a sobrevivência do que a escolarização. Outro aspecto a destacar é que inúmeras famílias ainda acreditam que o trabalho é uma fonte de aprendizagens, capaz de socializar, dignificar e disciplinar, ao mesmo tempo, em que protege a vida das crianças e dos adolescentes dos “perigos da rua” e das “más companhias”, tomando-o como uma prática cultural relevante que costuma atravessar gerações.

De acordo com as reflexões de Narodowski (1998), essa infância do mundo da rua e do trabalho poderia ser denominada de *infância des-realizada*, por estar envolvida com outros códigos culturais e por fazer parte de um outro contexto

chamado de “realidade real”. Cabe lembrar que o autor usa a expressão *des-realizada* em contraposição à infância denominada de *hiper-realizada*.

Conforme Meira (2000, p.164), “há crianças que brincam, e crianças que trabalham. E há outras que, nos intervalos do trabalho, brincam”, ou, como demonstraram os registros das crianças pesquisadas, “criança tem direito de brincar e não de arrumar a casa e se sentir presa” (aluna T., 3ª. série). Outras manifestações das crianças permitiram entrever suas visões sobre a experiência de uma infância que ensina a ser responsável por pequenas tarefas no dia-a-dia, como ajudar nos trabalhos domésticos e, desta maneira, oportunizar aprendizagens para a constituição de sujeitos autônomos, mas também possibilitaram constatar que as crianças têm clareza quanto à distinção e, ao mesmo tempo, os tênues limites que envolvem as relações com o brincar, o ajudar nas tarefas domésticas e o trabalhar,

Os direitos das crianças

Têm umas crianças que brincam e têm outras crianças que trabalham, que cuidam de um avô que está doente, mas eu brinco e eu limpo a casa. Eu gosto de ajudar a minha mãe e o meu pai, e eu brinco de bola. Eu tenho uma casa muito bonita e gosto de limpar a casa, lavar a louça e secar a louça. E a minha mãe chamou:

*- G. vem sair comigo!
(aluno G., 3ª. série)*

As crianças têm direitos

As crianças têm direito de brincar, de estudar, de aprender, de amor, de carinho, de ter saúde, de compreensão e de atenção.

As crianças são o futuro do planeta, mas têm crianças sendo discriminadas porque moram na rua ou são pretas. Ser criança é tão bom porque pode brincar, sorrir e chorar de felicidade, mas também tem criança que chora de tristeza, porque morre de fome e não tem amor dos outros.

Têm pessoas que não respeitam os direitos das crianças e fazem as crianças trabalharem em corte de cana-de-açúcar e as crianças se machucam feio.

As crianças também podem trabalhar ajudando os pais em casa, mas não mexendo no fogo, porque pode acontecer uma tragédia.

As crianças deficientes precisam de mais atenção, amor e carinho dos pais ou de outras pessoas.

As crianças têm que se vacinar porque a criança tem direito de saúde e de remédio, mas o remédio tem que ser usado só o recomendado.

*Não se esqueçam as crianças têm direitos.
(aluno M., 4ª. série)*

Eu diria que ser criança é brincar, correr, jogar futebol, ir aos parques, jogar videogame.

Criança também tem que ajudar as mães e os pais, arrumar a casa, lavar a louça para suas mães.

(aluno T., 4ª. série)

Ser criança é muito legal. Podemos se divertir e brincar, mas não todo tempo. Também não podemos fazer tudo o que queremos na hora que queremos. Sempre temos que ter limites na diversão. Ajudar os pais em casa, mas fazer a menor parte. Eu acho que ser criança é melhor do que ser adulto.

(aluno B., 4ª. série)

Eu diria que ser criança não é só trabalho. Também tem que brincar. Tá certo que a criança tem que ajudar em casa, mas também não é o trabalho duro. Enquanto nós somos pequenos nós temos que aproveitar e também ajudar em casa com a louça, com a faxina, isso pode. O que não pode é a criança ajudar a fazer trabalho duro, por isso existe os direitos das crianças.

(aluno D., 4ª. série)

Chama atenção o fato de que os pronunciamentos sobre as tarefas domésticas foram expressos, em sua maioria, nos registros dos meninos, particularmente do menino D., que estabelece a distinção entre as duas formas de se trabalhar quando se é criança, uma naturalizada como necessidade e obrigação no âmbito familiar, e que não dá para se eximir de “ajudar em casa”, pois já foi incorporado culturalmente às práticas e estratégias adotadas pela família em suas dinâmicas de vida. Porém, a outra forma, a do “trabalho duro”, deve ser combatida e para isso “existe os direitos das crianças”.

Em outras expressividades, como em desenhos, apareceram representações de meninas e meninos ajudando em casa, dizendo “pode ajudar a mãe”, mas também tais imagens foram elaboradas por meninos, o que faz refletir sobre o fato de que as tarefas tradicionalmente e costumeiramente atribuídas aos lugares femininos estejam se alterando circunstancialmente nas atuais configurações

familiares, devido às exigências do mundo do trabalho, como também, das novas formas de constituírem as relações de identidades de gênero nas esferas de convívio público e privado.

Por outro lado, a referência à figura feminina (mães, tias, avós) nas diferentes produções textuais das crianças demonstra que a mesma está cada vez mais ativa e presente, adquirindo uma centralidade no que se refere à organização, à coordenação, à manutenção e à tomada de decisões no grupo familiar, acentuadamente em famílias de classes sociais menos favorecidas e com menor poder aquisitivo, o que pressupõe que estejam mesclando-se e dissipando-se os vínculos entre o espaço privado e o público, e em decorrência, uma elevação e sobrecarga de atribuições para as mulheres que ocupam tais posições identitárias em nossa sociedade.

Ainda sobre essas diferentes infâncias, cabe mencionar a produção de movimentos sociais portadores de novos valores, como os movimentos de defesa dos direitos das crianças e Movimentos Sociais de Crianças (MSCs), que têm procurado deslocar as crianças da condição de serem apenas vítimas. Sobre esses movimentos caberia salientar o Movimento dos Sem Terrinha (Brasil), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMR – Brasil), os Movimentos de Crianças e Adolescentes Trabalhadores (NATs) na África, Europa, Ásia e América Latina, que têm como referência a criança como sujeito de direitos reconhecida na Convenção dos Direitos sobre as Crianças (1989), documento que busca legislar, regular e normatizar a infância em termos internacionais (Tomás, 2006). No caso do Brasil, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990), que foi criado para reforçar essa legislação, procurando atender demandas da sociedade brasileira.

Diante dos profícuos textos elaborados pelas crianças cabe, então, acentuar que a infância em que não se pode mais ser criança tem se constituído por diversos processos que desconsideram e desrespeitam a criança como sujeito de direitos, transitando pelo trabalho infantil, pelas discriminações étnico-raciais, pelas crianças que circulam nas sinaleiras e moram nas ruas, pelas crianças que não têm família e ninguém que as acolha e as ame, pelas crianças que são deficientes, pelas crianças que não têm acesso à saúde, à escola, ao lazer etc. Enfim, usando as palavras do

aluno M., da 4^a. série: “Ser criança é tão bom porque pode brincar, sorrir e chorar de felicidade, mas também tem criança que chora de tristeza, porque morre de fome e não tem amor dos outros”.

2.7 Da infância de direitos: um outro lugar e uma outra voz para a criança?

As crianças têm direitos
 A criança tem jeito
 Tem jeito de ser
 Os direitos são usados
 São abusados
 Tanta coisa que acontece
 Pra criança se repete
 Tem criança morrendo
 Por pessoas imaturas
 Que não temem
 Não amam
 Tanta criança sofrendo
 Umas se defendem
 Outras não
 Porque é assim o nosso mundo
 Vivendo no lixo
 A pessoa que inventou os direitos
 Tem que ser elogiada
 Tem que ser sagrada.
 (aluna E., 4^a. série)

À primeira vista, o processo de libertação da infância, no sentido do reconhecimento da criança como sendo ela um sujeito, produziu maiores exclusões, visto que as crianças deixaram de compartilhar da companhia e das experiências dos adultos. A produção do sentimento de infância teve como um de seus efeitos a privatização e a intimidade das crianças com relação à família, bem como a perda da liberdade da criança de poder estar irrestritamente entre os adultos. Como consequência de tais transformações, assiste-se ao enclausuramento e a disciplinarização dos corpos infantis, situação examinada e minuciosamente analisada por Foucault (1977), aspecto anteriormente abordado.

Para Alain Renaut (2004), estudioso das transformações ocorridas nas sociedades modernas com relação à *libertação das crianças*, o processo de

emancipação e de autonomização da infância, instaurado na modernidade, possibilitou o reconhecimento da própria criança como um indivíduo, isto é, como um sujeito, não apenas no sentido foucaultiano de assujeitado, submetido e atado a um discurso para poder tornar-se sujeito ou, ainda, “sujeitado a um poder cuja dominação se imporia cada vez mais através da incriminação e da correção (para o aparelho judicial como para a escola) de todas as condutas que se afastassem da norma” (Renaut, 2005, p.159), mas no sentido de ser portador de uma “subjetividade autônoma”, com relação à autoridade dos adultos (Renaut, 2004, p.22).

De acordo com as idéias de Renaut (2004), a infância, perspectivada pelo ângulo da libertação das crianças, vai se constituir a partir de um movimento complexo, desde os processos de mudança das concepções relativas à sociedade antiga, organizada sob o modelo das tradições e das hierarquias, na qual a alteridade²⁵ era uma das possibilidades de relacionar-se com o outro, e que ao mesmo tempo não estava tão preocupada em demarcar os territórios que diferenciavam a criança do adulto, até as sociedades modernas, nas quais a criança é reconhecida como um sujeito a caminho da independência e da autonomia, em emergência pela discursividade sobre a infância de direitos, ao inscrever o sujeito criança como um sujeito de direitos. Nas sociedades modernas, o modelo político e social adotado terá como centralidade os valores da liberdade e da igualdade, isto é, o governo se processará pela lógica do homogêneo, pelo mesmo, pelo semelhante, a fim de constituir identidades perpassadas pelos ideais democráticos. Ou seja, trata-se de erigir sociedades marcadamente sustentadas pelo imperativo da discursividade do direito, numa perspectiva democrática, contemplando o princípio de que ao nascer os sujeitos devem ser reconhecidos, sob o ponto de vista da lei, como semelhantes e iguais em direitos.

É importante problematizar a infância que vai à escola como uma infância que sofre os efeitos operados pelo dispositivo da escolarização e pelo discurso pedagógico. Tais processos, ao produzirem a humanização do sujeito, produzem,

²⁵ Cabe esclarecer que o sentido atribuído ao termo alteridade, para o contexto das sociedades antigas, refere-se ao movimento de se considerar todo e qualquer indivíduo como um outro na sociedade, sem hierarquizações e sem distinções entre categorias geracionais e/ou identificações com um outro como um sujeito constituído subjetivamente posicionado em termos discursivos como o diferente, no que concerne aos marcadores identitários de gênero e identidade sexual, raça/etnia, religiosidade etc.

simultaneamente, a igualização das relações entre os sujeitos pedagógicos (professores/as e alunos/as), provocando uma descontinuidade com o modelo das sociedades antigas sustentadas na hierarquia e na tradição e, nesse sentido, as sociedades modernas acarretam um “problema”, pois as relações estabelecidas entre o sujeito criança e o sujeito adulto se constituirão, em certas circunstâncias, acentuadamente tensas, em virtude de ser uma sociedade que vai engendrando substanciais modificações conduzidas pela referência na igualdade, pelo valor do “mesmo” ou do semelhante.

Diante da descontinuidade com relação aos antigos, advinda do princípio da igualdade, a modernidade se depara com um paradoxo colado à libertação da infância, que é a questão da identidade e da cultura da igual dignidade dos seres humanos. Isto é,

[...] de acordo com o regime dos antigos, assim como de acordo com o dos modernos, a criança constitui, pois um paradoxo: sob o regime antigo da alteridade, porque a criança é um ‘outro’ apesar de idêntico; sob o regime moderno da identidade, porque é um ‘mesmo’ todavia diferente (Renaut, 2004, p.15).

Torna-se, então, necessário compreender a educação como um espaço complexo e paradoxal, em que se estabelecem relações parentais e pedagógicas dos adultos para com as crianças, e no qual se dá, cada vez mais, de um lado, o aparecimento de relações mais igualitárias, participativas e de similitude entre os sujeitos; e de outro, e ao mesmo tempo, os adultos têm que se relacionar com a infância como um *alter ego* (Renaut, 2004), que se posiciona simultaneamente como um sujeito semelhante e diferente. Sobre esse último aspecto, Renaut (2004, p.27) lembra que,

[...] já não podemos excluir a criança do estatuto de ‘semelhante’ que é, por definição, o do indivíduo democrático como *alter ego* e, em conseqüência, instauramos com ele, cada vez mais, na escola assim como na família, relações que, de facto, se desenvolvem em bases de igualdade (por exemplo, proibindo-nos o recurso aos meios ‘autoritários’ de dominação) [...]

Será por meio da problemática e conflituosa relação entre o discurso da alteridade e o discurso da identidade que a sociedade moderna posicionará a criança num outro lugar, pelo campo dos direitos. Em decorrência da apreensão jurídica da infância, instaura-se uma nova forma de compreender a criança, como um sujeito portador de igualdade jurídica no âmbito da lei, o que gerará novas questões em torno das possibilidades de administrar os aspectos relacionados à identidade de direito, que iguala a criança como cidadão, em tensão com a perspectiva da infância como diferença e dissemelhança, para além das diferenças sociais e culturais.

A infância dos modernos se inscreverá a partir de um processo “libertador”, no sentido do reconhecimento da criança como sendo ela um sujeito que necessitaria ser concebido pela ótica dos princípios democráticos da igualdade e da liberdade, e da emancipação dos valores da hierarquia e da tradição, mas que paradoxalmente acaba por produzir exclusões. Em que sentido? Com a produção do sentimento de infância também se constitui a privatização da família, restringindo-se a participação da criança na cultura socializadora do espaço público das ruas, e, desta forma, produz-se a perda da liberdade da criança de conviver, estar entre os adultos e de aprender com eles, com o conseqüente enclausuramento e disciplinarização dos seus corpos, conforme já abordado anteriormente. Também será possível observar a entrega das crianças por seus familiares ao Estado, devido ao sentimento de incapacidade para educar, ocorrendo uma espécie de “desmantelamento da autoridade parental” (Renault, 2006, p.18), aspecto também já mencionado.

Na contemporaneidade, observa-se uma constante tensão entre o cuidado e a proteção, que são tomados pela ótica jurídica como dever e responsabilidade da família, do Estado e da sociedade civil. A autonomia e liberdade da criança, que aparece como um direito a ser exercido por ela, deve ser oportunizado e garantido pelos adultos. Este tensionamento vai atravessar o conjunto das práticas escolares, principalmente porque à educação escolarizada, dentre as inúmeras atribuições que lhe tem sido destinadas historicamente, cabe a defesa e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Um aspecto que necessita ser tomado como referência nas análises que se tem feito historicamente, sobre os direitos da infância, é a construção do sujeito criança que é formulada nos documentos oficiais que tratam dos direitos das crianças, como a Convenção de Genebra (1924) e a Declaração dos Direitos da Criança, estruturada em torno de dez princípios e promulgada em 1959. Em tais documentos os direitos das crianças são perspectivados predominantemente pela ótica dos direitos-proteção, constituindo-se num discurso com ênfase protecionista e até mesmo paternalista, no qual o sujeito-criança é percebido como incapaz de assumir responsabilidades, tomar decisões e de participar, conjuntamente com o sujeito-adulto, naquilo que diz respeito diretamente à sua vida.

Outra dimensão relevante quanto aos discursos que produzem a infância de direitos, refere-se à Convenção dos Direitos da Criança, declarada em 1989, e que demarca uma nova configuração em torno dos direitos da criança e uma outra concepção de infância, mais preocupada em contemplar o princípio da liberdade, para além do princípio da proteção e da felicidade, presentes nos documentos oficiais promulgados anteriormente.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, a criança passa a ser pensada como um sujeito a ser educado para a liberdade e para a igualdade, o que implica uma outra posição com relação à educação a ser desenvolvida pela autoridade parental da família e pela autoridade pedagógica da escola. Ao declarar direitos às crianças como sujeitos de direitos a serem educados pela liberdade e para a liberdade, algumas complexidades e conflitos se estabelecem em relação aos processos educativos, tanto familiares quanto escolares, que têm se traduzido na contemporaneidade como uma crise ou “o fim da autoridade” dos vínculos entre adultos e crianças (Renaut, 2005). Ou seja, estabelece-se uma tensão em torno destas relações, que passam a transitar entre uma abordagem pelo campo do direito e da jurisdicização dos direitos da infância, que leva a uma obrigação, e outra mais de cunho ético, que direciona as relações para práticas de liberdade e de compromissos de cuidado para consigo e para com os outros. Diante do exposto, caberia interrogar: há alguma possibilidade de articular o direito à ética na produção de uma infância de direitos?

Ao se colocar a criança somente no lugar de cidadão, instauramos uma problemática, pois ao considerá-la tão-somente como sujeito de direitos deixamos de percebê-la em sua alteridade; bem como de sua condição como ser humano, com sua individualidade e liberdade, diferente do adulto. Gostaria de retomar uma questão que tem acompanhado o decorrer desta investigação: ao se equiparar a criança ao adulto, a partir da lógica da cidadania e do discurso da criança como sujeito de direitos, não se está, em alguma medida, posicionando-a, de forma recorrente, no lugar de adulto em miniatura?

Quanto aos direitos-liberdade, problematizados a partir do pensamento foucaultiano acerca do uso das tecnologias de poder, que não estão desconectadas das técnicas de si, poder-se-ia produzir uma infância de direitos que viesse a articular os direitos-proteção, tomados pelo ângulo da obrigação e da responsabilidade da família e do conjunto da sociedade para com as crianças, com os direitos-liberdade, tomados pela ótica de uma relação ética dos sujeitos para consigo e para com os outros, a partir de práticas de subjetivação no contexto escolar. Em que sentido os processos de subjetivação que tem lugar no contexto escolar estão produzindo uma infância de direitos tensionada pelos direitos-proteção e pelos direitos-liberdade? Que efeitos poderiam ter sobre as configurações das relações de autoridade que atravessam os processos educativos, tanto familiares quanto pedagógicos?

Algumas aproximações puderam ser estabelecidas, no contexto deste estudo, entre as idéias de pensadores como Michel Foucault e Alain Renaut. Tais aproximações apresentaram-se como possibilidades de compreender a relação com a infância e seus direitos na sociedade contemporânea, cuja existência tem-se tornado cada vez mais frágil e instável. Uma delas é pensar os direitos da infância como relacionados à perspectiva das tecnologias de poder (Foucault), enquanto os direitos pensados na perspectiva da liberdade e da ética (Renaut) estarem relacionados às práticas da liberdade e da ética do cuidado de si (Foucault). A escola, a partir de suas práticas curriculares, estaria produzindo estes dois movimentos subjetivadores de uma infância de direitos, no sentido de compreender a infância de uma forma mais “alargada”, não tão-somente assujeitada pelo discurso do sujeito de direitos, mas pelo discurso do sujeito da ética? Esta parece ser uma

das questões cruciais com que nos deparamos ao examinarmos o problema deste estudo.

É nesse sentido que os direitos-liberdade, como o direito à expressão, à autonomia, à participação, à sexualidade, emergem e produzem deslocamentos e agregam significados com relação ao sujeito-criança para além do lugar de serem cuidadas e protegidas pelo sujeito-adulto. Tais direitos ampliam as possibilidades da criança poder viver a experiência do ser criança e do ter infância, pois passa a ser chamada a ocupar uma posição de alteridade como sujeito de direitos em relação ao outro-adulto.

Os direitos

Num certo dia, um menino encontrou uma menina e começaram a discutir sobre os direitos da criança.

Oi, você sabe os direitos das crianças?

- Eu sei.

- Ah é, você sabe?

- Então quais são?

- O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade.

- E você, sabe?

- Eu sei que têm muitos outros, mas eu não me lembro agora.

- Porque desses direitos o que ficou melhor para as crianças foi o de não trabalhar. E também têm os direitos dos idosos que são os seguintes: têm lugares só para eles, outra coisa é que eles não podem ser maltratados, constrangidos, abandonados.

- Mas que legal, então, todos têm direitos!

(aluno H., 4ª. série)

Eu diria que ser criança é bem legal. As crianças têm bastante direitos. As crianças não têm que carregar coisas pesadas e já o adulto tem que carregar. Eu acho que se a pessoa é deficiente não tem que discriminá-la. Se ela é pobre ou rica não tem que discriminá-la, e se ela é branca ou morena, também não.

(aluna C., 4ª. série)

As crianças têm seus direitos, como brincar, dançar, se divertir. Os adultos também têm seus direitos, como o direito de trabalhar, de sair com

os amigos. Criança também tem direito de ir ao cinema com os adultos, de ir à pracinha, mas tudo com os adultos.

Os adultos também têm direitos, como os jovens que gostam mais de sair e se divertir com os adultos. Criança tem direito de fazer festa de aniversário e de ir ao aniversário dos amigos.

Quando a criança crescer não vai brincar tanto quanto era pequena. Quando as crianças crescerem vão querer sair para dançar, fazer coisas que os jovens fazem hoje em dia.

Criança tem direito de ir à escola e estudar todos os dias da semana, menos sábados e domingos. Nos sábado e domingos as crianças brincam porque as crianças não têm aula.

Já os mais velhos fazem faculdade, trabalham como os adultos. As crianças com 9, 10 anos podem arrumar as camas, secar e lavar a louça. Isso é coisa que criança pode fazer. Já os adultos lavam tapete, passam pano e lavam o carro.

(aluno T., 4ª. série)

As crianças têm seus direitos, mas não podem fazer o que querem, sempre tem seus limites. Elas podem ser felizes, podem brincar, soltar pipa pelo ar, terem uma família, serem alegres e viverem em paz.

Crianças têm muitos direitos. Direitos que quase ninguém conhece, por isso que as crianças não podem fazer nada, porque acham que elas não têm direito a nada.

As crianças respeitam muito os adultos, que são os mais velhos. Têm crianças que respeitam e têm crianças que respondem aos mais velhos. Essas crianças que respondem pensam que são adultos, que podem dizer o que acham melhor.

Crianças somos pequenas e felizes, com direitos nossos.

Vocês só porque são maiores, por favor, não violem os direitos da criança.

Nós, crianças, temos nossos próprios direitos de nossa pessoa. Ex: direitos de brincar, ser feliz, aprender novas coisas, fazer novos amigos e muito mais.

Daqui a alguns anos nós estaremos iguais a vocês, adultos e velhos, e daí seremos mais respeitados.

Imagine esquecer todos os direitos da infância e poder sair sozinho, seremos donos da nossa vida.

(aluno B., 4ª. série)

As instigantes vozes das crianças expressas nos registros acima vêm chamar a atenção, mais uma vez, para a alteridade, a alternância e a distinção que demarcam os territórios entre o mundo dos adultos e o mundo das infâncias e o que cabe e compete aos sujeitos nestes dois universos de relações. A infância de direitos com ênfase nos direitos-liberdade possibilita que se experiencie a liberdade, bem como a possibilidade de ser autor de suas opiniões e decisões, caracteres

próprios do mundo adulto. Ser adulto é ser capaz de ser autônomo, de governar a si mesmo e nisso também se enlaça a vontade de saber cuidar de si. Tal enlaçamento se processa na medida em que o sujeito criança aprende a saber cuidar de si, por meio de técnicas de si, e também pelo exercício dos direitos-liberdades (liberdade de expressão, de reunião, de ter escolhas, de ser ouvido, de participar, de ser aceito na sua diferença/alteridade de ser criança etc) que “empoderam” e autorizam o sujeito criança em direção a experimentar vivências como um sujeito de direitos. É o que o diálogo narrado no texto do aluno H., da 4^a. série, nos instiga a pensar quando esclarece o interlocutor com quem estabelece um diálogo para saber quem detém mais saberes sobre os direitos das crianças e afirma que as crianças têm “O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade”. Neste caso, desejo enfatizar as palavras *igualdade, dignidade e individualidade* como emblemáticas e significativas do que tem sido associado aos direitos do sujeito adulto e que aqui aparecem como possibilidades de inscrever-se discursivamente também pelo âmbito dos direitos-liberdade, comumente associados à vida adulta. Por outro lado, o discurso sobre os direitos das crianças aparece como regulador do lugar de inscrição do sujeito criança na sociedade, quando tem como princípio orientador os direitos-proteção, pois ao mesmo tempo em que o protege também o impede de fazer coisas do sujeito adulto e de sentirem-se livres, donos de si, conforme demonstram as palavras do aluno B, da 4^a. série: “Imagine esquecer todos os direitos da infância e poder sair sozinhos, seremos donos da nossa vida”.

3. DA DISCURSIVIDADE SOBRE A INFÂNCIA DE DIREITOS

Se é verdade que a lei necessita,
para a sua vigência, de um corpo,
se é possível falar, neste sentido,
do desejo da lei de ter um corpo,
a democracia responde ao desejo
obrigando a lei
a tomar sob seus cuidados
este corpo.
(Agamben, 2004, p.130)

Neste capítulo, pretendo mapear tópicos que considerei significativos para o problema de investigação, que abordam os processos de constituição de subjetividades a partir da problematização das práticas discursivas e não-discursivas que tratam da infância e de seus direitos no contexto escolar. Em outras palavras, como as crianças escolarizadas estão sendo interpeladas e subjetivadas por esses discursos e como se narram na posição de sujeitos de direitos, no cotidiano da escola.

Para muitas das crianças que freqüentam a escola, ter direitos significa ter direito ao recreio, a ter um bebedouro, a ter aulas de Educação Física no pátio, a ter um banheiro limpo, a ter merenda oferecida pela escola, a ter uma professora que olhe para elas e que consiga enxergá-las como crianças, como alunos e alunas capazes de aprender e, também, como sujeitos de direitos.

Antes, porém, de focalizar as reflexões sobre a problemática das crianças como sujeitos de direitos no âmbito escolar, creio que se faz pertinente abordar a discursividade sobre os direitos humanos de maneira mais ampliada, buscando compreender como tal discursividade tem atravessado as práticas culturais no contexto social e, mais especificamente, como a infância de direitos tem sido produzida discursivamente em termos históricos no Brasil.

3.1 Dos direitos “mais ou menos” humanos: um breve inventário

Existe uma cidadania internacional
 que tem seus direitos,
 seus deveres,
 e que nos compromete a levantarmo-nos
 contra todo abuso de poder,
 qualquer que seja seu autor
 e quaisquer que sejam suas vítimas.
 Pois, afinal, nós somos todos governados
 e por essa razão solidários
 (Foucault, 1996, p.211)

Ao fazer uso dos termos *mais ou menos* para designar os direitos humanos, procurei aproximar-me do pensamento da antropóloga Cláudia Fonseca (2005) que, em suas análises socioculturais sobre o cotidiano das classes populares, tem se interrogado sobre uma possível invenção de sujeitos mais merecedores de direitos e de outros menos merecedores, e que, por sua vez, teriam um tratamento legal específico. Sobre essa produção de diferenças que produzem desigualdades e que brotam “nas fronteiras de nós mesmos”, conforme Geertz (1999, p.22), cabe trazer para essa reflexão o questionamento de Fonseca (2005, p.1), quando interroga se “é moralmente permissível criar uma categoria de indivíduos que são considerados (mesmo sendo ‘levemente’) menos dignos dos direitos humanos”.

A injusta e segregadora situação de distinção entre sujeitos com mais ou menos direitos também perpassou as manifestações escritas das crianças pesquisadas. O aluno G., da 3ª. série, ao construir um texto inspirado pela crônica *Na escuridão miserável*, de Fernando Sabino, descreve a vida de duas crianças de diferentes classes sociais e seus direitos, e inicia dizendo: “a rica era uma criança e a pobre também era”. Isto é, o fato de as crianças serem de distintas classes sociais não impossibilita que se reconheça em ambas o lugar de inscrição de sujeito criança, porém demarcado pelas contingências econômicas. A partir deste exemplo, pode-se inferir que os discursos que posicionam as crianças como sujeitos de direitos têm possibilitado questionar as percepções circulantes no contexto escolar quanto ao sujeito criança, no sentido de percebê-lo como um sujeito merecedor e digno de respeito, para além do marcador de classe social. Outra manifestação, do

aluno A., da 4^a. série, discorre sobre os direitos das crianças em um texto oriundo de outra atividade pedagógica e considera que todas as crianças devam ter os mesmos direitos. A mesma vontade de tomar e tornar a todos iguais aparece na redação da aluna F., da 3^a. série, “[...] no fundo todos nós somos crianças”. Porém, vale ressaltar que há dissonâncias entre os princípios declarados pelos discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos e as práticas implementadas. Ou seja, mesmo sendo de domínio público, os princípios declarados nem sempre têm tido força para se inserir visceralmente nos distintos espaços de convívio social, no sentido de tornarem-se práticas incorporadas ao cotidiano das populações infantil e adulta, segundo demonstra a redação do referido aluno.

Os direitos são muito importantes para todos, principalmente os dos idosos e os das crianças. Os direitos das crianças são: brincar, estudar, ter direito à proteção da vida e da saúde, ter direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como qualquer pessoa humana.

A criança que não tem casa, que é pobre, que não tem pai e nem mãe e que tem alguma deficiência, tem que ser respeitada como qualquer criança. Quando você passa pelas ruas não é bem assim, tem criança sem estudar, sem brincar, sem ser educado como qualquer criança.

[...] Você viu como esses direitos são muito importantes e não importa se é pobre, rico, classe média baixa, classe média alta, deficiente, sem mãe ou sem pai. Todos esses direitos têm que ser iguais para qualquer criança.

(aluno A., 4^a. série)

[...] no fundo todos nós somos crianças e temos direitos iguais, mesmo sendo crianças brasileiras, holandesas, indígenas, negras, brancas, latino-americanas, nós temos direitos iguais.

(aluna F., 3^a. série)

Nossos direitos humanos

Nós todos temos direitos e os nossos direitos valem para todos e devem ser respeitados. Os direitos das crianças valem para todas, não só para uma. Por isso, a gente tem que fazer amizades quando podemos, porque nós todos temos direitos iguais que são: brincar, estudar, ser respeitado etc.

(aluna T., 4^a. série)

Saliento que a intenção não é fazer um levantamento exaustivo da história dos direitos humanos, tampouco da heterogeneidade e hibridismo com relação à sua implementação e ressonâncias nas diferentes sociedades, principalmente por tratar-se de um tema atravessado por inúmeras ambivalências, polêmicas e controvérsias. A intencionalidade se direciona no sentido de procurar pontuar “fissuras” desse discurso, sem deixar de lembrar que sua presença, na contemporaneidade, insere-se como um discurso referencial e estratégico, visto que a gravidade das situações de desrespeito aos direitos humanos continua sendo uma tensão constante a enfrentar pelo mundo afora. O que, porém, necessita ser revisto e (re)significado são as formas de abordá-lo, abandonando-se os preceitos, os fundamentalismos, os universais e os absolutos, bem como a posição de onipotência de tal discurso.

Nas palavras de Bauman (2003, p.8),

Os grandes temas da ética - como os direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo - não perderam nada de sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova.

Pretendo, portanto, tomar o discurso dos direitos humanos a partir de um registro “ético” de onde se inscreve o discurso dos direitos das crianças, visto se tratar de uma temática fluida, escorregadia, ambígua e em constante tensionamento, por estar às voltas com particularismos, relativismos e com pretensões a universalismos. Em muitas situações, paradoxalmente, o discurso dos direitos humanos - mesmo que não se configure como um todo homogêneo ou um conjunto de preceitos a ser visto de forma linear - tem servido para manter a ordem das coisas no mundo (Ribeiro, 2004). Seguindo esse rumo, trarei breves reflexões quanto ao que “destoa” com relação a esse discurso.

Ainda perseguindo os temas evocados pela ética, é produtivo neste estudo, considerar algumas idéias de Costa (2000), quando faz uma análise da sociedade

contemporânea em sua obra intitulada *A ética e o espelho da cultura*. O autor, ao buscar compreender os efeitos da ética ou desta como “um feito e um discurso”, retoma conceitos representativos – apoiado nas idéias de Wittgenstein - para o entendimento da “conduta humana diante do bem e do mal”, tais como: “daquilo que tem valor”, “do que realmente tem importância”, “do sentido da vida”, “do que torna a vida digna de ser vivida” ou “da maneira correta de viver”. Portanto, ética “é toda ação humana que toma por objeto de intervenção outra ação humana, do próprio agente ou de um outro” (Costa, 2000, p.19).

Costa (2000, p.55) tece, ainda, algumas considerações que merecem atenção:

Abdicando da idéia de sujeito moral em favor de identidades parcializadas, construídas pelas regras do mercado de bens ou pelas marcas da realidade em nossos corpos, atravessamos uma fronteira sem conhecer o outro lado. Nada mais fácil do que gozar com a crueldade infligida ao outro. Basta que o vejamos como objeto, como alguém que não é um sujeito como nós porque não possui os mesmos bens materiais, os mesmos traços físicos ou as mesmas crenças morais que possuímos.

Inicialmente, o discurso sobre os direitos humanos promulgado pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948, tinha no sujeito moderno a sua centralidade, entendido como o sujeito da racionalidade e da abstração, o que conduzia a pensar e falar em direitos humanos universais e generalizáveis a todos os povos indistintamente. Por outro lado, ao considerar a individualidade como relevante para demarcar as diferenças entre os “indivíduos singulares” (Bobbio, 2004, p.82), tem-se um dilema e um paradoxo entre os direitos humanos fundamentais e os direitos humanos culturais, sejam eles individuais ou coletivos. Ou seja, na contemporaneidade esse discurso tenderia a se transformar - ao abdicar de uma posição eurocêntrica e etnocêntrica -, procurando contemplar a diversidade como uma característica que possibilita estar em sintonia com a especificidade e as diferentes maneiras de os sujeitos construírem as suas subjetividade e identidades.

Ao argumentar sobre as tensões existentes entre os valores universais e os direitos culturais, quando se tem como referência “algo de inalienável no humano”,

Diniz (2001) destaca o debate sobre os direitos humanos frente à trama que enreda o universal ao particular.

O grande paradoxo desse conceito que, curiosamente, é sua força e sua fraqueza, é o fato de que exatamente não há nada de inalienável no humano, senão a própria crença humana de que temos algo de inalienável e, quem sabe, sagrado a ponto de ser protegido. Tanto essa natureza fundamental não existe como um dado incontestável, que foi preciso criar essa categoria do direito humano para representar essa parcela inalienável que estaria em nós. Não apenas a categoria “direito humano” é histórica, social e culturalmente localizada, como também o seu correlato que é a cultura dos direitos fundamentais. (Diniz, 2001, p.58)

É, pois, em nome do “respeito” aos direitos humanos que se promovem guerras sob a alegação de paz, do “respeito” às culturas que se mutilam corpos de meninas e mulheres por motivos culturais, que se fazem experimentos “científicos” com populações pobres, desnutridas e doentes, em prol da saúde e bem-estar da maioria; mas também se protegem e se defendem os seres humanos em situações de injustiça social, de privação de liberdade, de preconceitos étnicos, de gênero e de orientação sexual, de guerras, de genocídios e de catástrofes. Isto é, “o reconhecimento da força do discurso dos direitos fundamentais passa pela certeza da sua fraqueza” (Diniz, 2001, p.65).

Também Norberto Bobbio (2004), contribui com interessantes e instigantes polêmicas à temática dos direitos humanos, sendo que alguns tópicos por ele trabalhados se colocam como necessários para aproximar e estabelecer relações entre os discursos que tratam dos direitos da infância. O autor aborda as transformações que se deram em torno da noção de direito, e o toma como um artefato humano em permanente construção e (re)significação diante das necessidades de convivência coletiva. Tem como intenção deslocar o foco *dos* direitos humanos pensados como direitos naturais e inspirados no *jusnaturalismo moderno*, que apregoava que o indivíduo tem direito àquilo que a sua natureza o obriga - direito à propriedade, compreendida como a vida, a liberdade e os bens -, *para* a perspectiva histórica, social e cultural. Isto é, para Bobbio (2004, p.25),

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Essa doutrina filosófico-jurídica chamada de *jusnaturalismo moderno*, encontra-se ligada ao pensamento político de Hobbes, Locke e Rosseau, pensadores influentes durante os séculos XVII e XVIII, para a constituição do modelo liberal de Estado Moderno. Para eles - ainda que com algumas diferenças -, o Estado e o direito estariam alicerçados na vontade humana, advinda de um estado de natureza “anterior à instituição do poder civil” (Bobbio, 2004, p.125), em que os indivíduos ao nascerem seriam considerados livres e iguais e teriam direitos naturais, tais como: o direito à vida, à liberdade, à propriedade.

Segundo Vieira (1999, p.27),

A grande diferença entre Hobbes e Locke é o modo como cada um desses autores descreve o ser humano. Dotados de menos qualidades morais, os indivíduos hobbesianos estabeleceriam um estado de guerra de todos contra todos, que para ser pacificado exigiria um Estado forte. Já os indivíduos descritos por Locke, que no estado de natureza sabem diferenciar o justo do injusto, mas não têm quem resolva um conflito de modo imparcial quando este aparece, vivem num mundo precário e que pode e deve ser aperfeiçoado pela criação de uma entidade imparcial, que auxilie o relacionamento entre os indivíduos.

Na mesma direção, é possível perceber o fortalecimento das idéias de Rosseau e a sua defesa de um *contrato social*, que introduz o direito como oriundo da vontade democrática e de um pacto entre os indivíduos livres para a formação da sociedade civil. Nesse modelo idealizado de contrato, os indivíduos renunciariam à vontade própria em favor da vontade da maioria e à sua liberdade para delegá-las ao soberano, com o intuito de garantir os direitos fundamentais dos súditos. Nesse sentido, o soberano como administrador da vontade geral, tanto pode ser um príncipe absolutista (no modelo absolutista de Hobbes), um monarca parlamentarista (no modelo liberal de Locke) ou ainda, se fazer representar numa Assembléia Geral

(no modelo republicano-democrático de Rosseau), de acordo com os estudos de Tosi (2005).

A partir, então, desse questionamento com relação à existência de direitos naturais inerentes aos indivíduos, Bobbio (2004) assinala um dos princípios que inaugura a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º. : “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Para o autor, contudo, “os homens não nascem nem livres e nem iguais” (Bobbio, 2004, p.127-8), pois os indivíduos ao nascerem já nascem numa família, que é um grupo social organizado hierarquicamente e que se encontra sob o poder da autoridade paterna, em diversas situações, numa relação do superior com um inferior.

Bobbio nos lembra, ainda, que em decorrência das várias transformações que se deram em torno da ampliação da concepção de direitos humanos, envolvendo a “passagem do homem abstrato ao homem concreto” (2004, p.23), presenciamos uma mudança na relação do poder do Estado com o cidadão, em que os súditos se tornam cidadãos e, quem sabe, na contemporaneidade, possamos nos referir às relações entre identidades e cidadania, tendo como referência os consumidores e clientes. Isto é, “passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominantemente do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão” (Bobbio, 2004, p.22-3).

Outra idéia significativa com relação aos direitos, diz respeito às transformações ocorridas em termos de geração de direitos, principalmente quando se tem presente que aquilo que é fundamental numa determinada época histórica e cultural não necessariamente pode ser considerado em outra. De acordo com o pensamento de Bobbio (2004, p.25-6), atualmente estaríamos vivendo a fase dos direitos de quarta geração, “referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo”.

Quanto aos direitos de terceira geração, estes tenderiam a contemplar os direitos relacionados às especificidades que envolvem as diversas maneiras de ser e conviver em sociedade, tanto de grupos específicos - envolvendo marcadores

identitários relacionados à idade, raça/etnia, gênero etc -, quanto de cada indivíduo, não mais visto de forma genérica. Entre tais direitos, caberia salientar os direitos relativos à necessidade de viver num ambiente não-poluído, à solidariedade, ao desenvolvimento, à paz internacional, à comunicação, à liberdade de informação, à qualidade de vida, ao consumo, buscando estabelecer conexões com o desenvolvimento de diferentes tecnologias. O autor também menciona os direitos sociais e econômicos como sendo os direitos de igualdade - como o direito à assistência social, à educação pública e gratuita, ao trabalho, ao lazer, classificados de direitos de segunda geração. Com relação aos direitos de primeira geração, os chamados direitos de liberdade, caberia ressaltar a proeminência dos direitos civis e políticos, gestados a partir da Revolução Francesa e de uma concepção de Estado liberal, inspirados nos direitos do indivíduo à liberdade, à propriedade e à segurança.

Sobre a relevância de se abordar os direitos humanos sob uma perspectiva histórica e plural, dando o contorno do que se convencionou denominar de “concepção contemporânea dos direitos humanos”, Piovesan (2002, p.28) lembra:

Sobre a historicidade dos direitos humanos, cabe ressaltar, a título de exemplo, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada há mais de cinquenta anos atrás, em 1948, não contemplou o direito ao meio ambiente e nem tampouco o direito ao desenvolvimento, pautas emergentes na década de 70. Note-se que, atualmente, determinados países, como os EUA, têm insistido nos “digital rights”, ou seja, no direito de acesso à tecnologia, direito nem mesmo sonhado há cinquenta anos atrás, o que, uma vez mais, atesta a historicidade dos direitos humanos.

E é nessa dinâmica de historicidade e permanente releitura de antigos e novos direitos que o discurso da criança como sujeito de direitos encontra-se imbricado. Pretendo, portanto, na próxima seção, trazer para discussão aspectos relevantes da historicidade do discurso da infância de direitos.

3.2 Dos direitos declarados: uma história (re)contada sobre os direitos da criança

Com efeito, o que mais profundamente caracteriza nossa sensibilidade é a ênfase na reivindicação democrática dos direitos da pessoa. [...] Ser aquilo que se é e conquistar a individualidade não consiste apenas na escolha dos próprios modelos de conduta; também significa exigir que vigore o ideal ético da igualdade dos direitos da pessoa nas relações entre os homens. (Lipovsky, 2005, p.257)

Minha intenção é abordar aspectos emblemáticos da história dos direitos da criança, a partir de uma retomada, e ao mesmo tempo de um recorte, da literatura que analisa o tema, buscando uma aproximação com os documentos de âmbito mais geral, elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU), como também com a legislação elaborada no Brasil.

O surgimento de leis que estiveram envolvidas com os cuidados para com a infância tem uma vinculação com o contexto pós Segunda Guerra Mundial, na Europa, principalmente quando das experiências envolvendo o nazismo e o fascismo, bem como das situações que resultaram em crianças refugiadas, órfãs e separadas de seus familiares. Diante das repercussões das guerras, a ONU passou a investir na criação de um Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância, dando origem ao UNICEF, em 1946, com o propósito de auxiliar essas crianças, reconhecendo-as como sujeitos que necessitavam de cuidados especiais (conforme já mencionado no capítulo 2). Após a recuperação de vários países frente aos efeitos das guerras, o UNICEF passou a exercer influência de forma mais continuada, através de programas de melhoria da saúde e da nutrição das crianças de países pobres, tornando-se, em 1953, um órgão permanente da ONU. Posteriormente, o UNICEF ampliou sua atuação por meio de serviços sociais, como a educação às crianças e suas famílias (Marcílio, 1998).

Fonseca (2004) salienta que a criação do UNICEF também foi resultado de alguns movimentos anteriores e de documentos provenientes da União Internacional para a Proteção da Infância, que em 1923 editou a Declaração dos Direitos da Criança, documento acolhido em 1924 pela Assembléia da Sociedade de Nações e conhecido como a Declaração de Genebra. Sobre a referida declaração vale a pena citá-la na íntegra:

Pela presente Declaração dos Direitos da Criança, chamada Declaração de Genebra, os homens e as mulheres de todas as nações reconhecem que a Humanidade deve dar à Criança aquilo que ela tem de melhor, e afirmam os seus deveres, independente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença.

I. A criança deve ter a possibilidade de desenvolver-se de uma maneira normal, material e espiritualmente.

II. A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser cuidada; a criança atrasada deve ser encorajada; a criança desviada deve ser posta no bom caminho; o órfão e o abandonado devem ser socorridos.

III. A criança deve ser a primeira a receber socorro em momentos de crise.

IV. A criança deve ter a possibilidade de ganhar a vida e deve ser protegida contra qualquer exploração.

V. A criança deve ser criada com o sentimento de que suas melhores qualidades devem ser colocadas ao serviço de seus irmãos.

(Declaração de Genebra, 1924, apud Fonseca, 2004, p.106-7)

Alguns aspectos merecem atenção quanto à referida declaração, pois se trata de um documento que inspirou inúmeros outros e que traduz o pensamento de uma época quanto ao que se concebia ser a infância. O que provoca estranheza é o amparo dado à criança para que ela trabalhe, situação que atualmente tem sido objeto de inúmeras críticas, polêmicas e mobilizações em diversos contextos sociais, bem como de interpelações através de campanhas promovidas pelo Estado, ONGs, UNICEF, através das diferentes mídias. Outro aspecto que merece destaque é a responsabilidade atribuída aos homens e às mulheres de todas as nações quanto

aos cuidados para com as crianças, sem mencionar as atribuições que competem ao Estado e à família.

Em 1959, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que como documento expressa um discurso em que a criança passa a ser considerada prioridade absoluta e sujeito de direitos, instando cada nação a intensificar esforços a fim de promover o respeito aos direitos da criança à sobrevivência, à proteção, ao desenvolvimento e à participação (Marcílio, 1998).

Outro documento de relevância para a compreensão do discurso da infância de direitos é o que resultou da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A referida Convenção, aprovada em 1989, surtiu efeitos em inúmeros países, sobre os direitos da criança, influenciando a elaboração de diversos documentos por governos nacionais, como no caso do Brasil, com a formulação e promulgação do ECA, em 1990. O documento adota os princípios de proteção integral e o reconhecimento de crianças e dos jovens como sujeitos de direitos.

De acordo com as idéias do sociólogo brasileiro Sérgio Adorno (1993), estudioso da temática violência e juventude, tomar como referência as crianças e os jovens como sujeitos de direitos implica percebê-los e respeitá-los a partir do ponto de vista deles, com interesses e necessidades próprios ao seu momento de vida, e não tão somente sob o olhar do adulto, buscando estar mais sensível e sintonizado com a cultura infantil e juvenil. Significa reconhecê-los como sujeitos que encontram-se em uma condição peculiar de desenvolvimento e que necessitam de auxílio, apoio, proteção e cuidados diferenciados por parte dos adultos.

No Brasil, antes mesmo do ECA, algumas medidas foram tomadas por parte do Estado, sob a lógica do pensamento jurídico de cada época, com intenção de tutelar uma infância considerada excluída da escola e da família, identificando-a com a condição de “menor”. Segundo Londoño (1991), a palavra “menor” era usada até o século XIX com o intuito de demarcar os limites etários das crianças, adolescentes e jovens com relação aos adultos, no que se referia aos direitos de emancipação paterna ou atribuição de responsabilidades civis.

Dentre as primeiras leis que emergiram no contexto brasileiro e que passaram a vincular o termo “menor” com a idade e a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos, pode-se destacar o Código Penal do Império (1830) que adotou como princípio norteador a doutrina do direito penal do menor, dando ênfase à separação entre crianças e adultos no que concerne ao encarceramento e às penalidades (Scheinvar, 2002).

De acordo com Londoño (1991), o Código Penal Republicano de 1890 não produziu mudanças significativas quanto à situação da criança e à atribuição de responsabilidades penais. O que se explicita nesse período é a aplicação do termo “discernimento” - critério aplicado à criança na França desde a época napoleônica – e que passaria a vigorar em diversas legislações brasileiras como classificador do nível de consciência do ato praticado. O discernimento atuará como produtor da segregação entre a criança de “má índole” e a criança que é considerada “limitada”, necessitando de amparo (Scheinvar, 2002).

Para o exame dos dois códigos penais acima mencionados, a associação entre virtualidade, criminalidade e penalidade, propostas por Foucault, lançam luz a sua compreensão. Nas palavras do autor,

[...] a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX foi a escandalosa noção, em termos de teoria penal, de periculosidade. A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam. (Foucault, 2002a, p.85)

A partir de tais reflexões, observa-se que os diferentes discursos produzidos em torno da infância sob a perspectiva dos direitos têm transitado entre a perspectiva da moralidade, da periculosidade e a da assistência e proteção, o que intensifica a vigilância às diversas infâncias.

Em se tratando dos efeitos que resultaram em alterações na legislação brasileira e que influenciaram o Código de Menores Mello Matos, anunciado em 1927, estão as edições dos Congressos Panamericanos da Criança (de 1916 a

1984). Nos primeiros congressos há uma forte influência do positivismo e da eugenia, com intuito de “melhorar a raça americana” e de fazer prevalecer a “civilização” sobre a “barbárie”, através de várias iniciativas sanitárias, jurídicas e educativas.

Observa-se, portanto, que a legislação, com seu poder de isolar e definir o sujeito criança acaba justificando a experiência de seu governo por parte do Estado. Tal experiência, marcada por táticas de governo paternalistas e autoritárias, tem por objetivo “proteger” os pequenos, e encontram-se legitimadas por discursos técnicos e científicos de ordem nacional e internacional.

Quanto aos congressos realizados no período pós-guerra (1942-1968), as preocupações voltaram-se a problemas sociais originários da pobreza e das transformações do espaço urbano, em especial as migrações campo-cidade. Nos últimos congressos realizados (1973/1977/1984) a discussão focou o aumento da pobreza e suas repercussões sobre a infância, fazendo com que as preocupações se voltassem para a comunidade, a família e a sociedade civil (Pilotti, 1995).

Os referidos congressos não apenas influenciaram as legislações brasileiras como surtiram efeitos em outras legislações específicas para a infância em países latino-americanos, como no Chile (1928), Uruguai (1934) e Equador (1938).

Com relação ao Código de Menores de 1927, elaborado a partir de um anteprojeto do juiz Mello Matos, o mesmo “dizia-se protecionista; no entanto, em seu corpo contemplava inúmeros dispositivos inspirados no Código Penal” (Adorno, 1993, p.107).

Após a promulgação do referido documento, muitas outras leis mais específicas se sucederam no que diz respeito ao governo e controle de menores, sendo revogadas quando se instituiu o Código de Menores de 1979, inspirado no princípio da “situação irregular”.

Ainda sobre o Código de Menores de 1927, vale salientar que com sua implementação o discurso do direito ganha uma espessura própria: nele se retomam, a cada instante, as condições de possibilidade para a normalização dos infantis. A criança - principalmente aquela oriunda das classes populares - é

reduzida à condição de “menor” a ser protegido. Decorre daí a produção de práticas discursivas do direito pelo Estado, cuja ação legal é a legislação que vigia, controla e regula. Tal discursividade orientava-se no sentido de que a criança e o adolescente interessavam ao mundo do direito quando fossem colocados em “situação reveladora de patologia social, por isso entendendo-se situações de abandono, de carência, de vitimização, e de infração penal” (Adorno, 1993, p.107).

O que se configura com o Código de Menores, no Brasil dos anos 30, é um processo de legitimação da segregação e diferenciação da infância dos pobres, que passa a ser associada à delinquência e ao abandonado.

Por meio da propagação de uma política da “menoridade”, que foi assumida tanto pelo Estado quanto por instituições filantrópicas e assistenciais, com o intuito de desenvolver o patriotismo e a integração social, há um “interesse” por aqueles que foram abandonados pela família e pela sociedade (que estão na posição de vítimas) e os delinquentes, que ocupam a posição de uma “ameaça” a ambas (tensão entre estar em risco e produzir risco ao outro).

Para dar conta desta infância e adolescência, algumas medidas são tomadas: aos menores delinquentes, a reclusão social, sob a tutela do Estado, enquanto que aos menores abandonados, a integração na sociedade por meio do trabalho, estando sob a tutela da assistência social e da filantropia (Nunes, 2005).

De fato, a partir do Código de Menores de 1927, a infância que se encontrava exposta a situações de desamparo e vulnerabilidade será reconhecida como “menoridade”. Articulam-se as visões tutelar e judicial com relação às crianças, e são estabelecidas três categorias que as classificam, a saber: o abandonado, o vadio e o libertino, considerando os tipos de medidas socioinstitucionais a que terão de ser submetidos, tendo em comum a prática da repressão com feições específicas para cada caso. Às crianças abandonadas a integração se fará pela mercantilização da mão-de-obra, tomando-lhes o tempo livre e a improdutividade, marcadores que caracterizam a condição própria da infância, mas que, naquele momento histórico, não foram reconhecidos como direitos. Àqueles que se encontravam na situação de “vadios” e “delinquentes”, era destinado o caminho da reclusão, da criminalização e da penalização.

Na década de 1940, a orientação para “proteger os menores” dar-se-á sob dois encaminhamentos um pouco distintos, embora tendo em comum a noção inclusão e exclusão. O primeiro, de iniciativa do Estado, através do Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, será o de investir em programas de proteção materno-infantil àquelas crianças que possuíssem famílias.

Observa-se, então, uma intervenção na infância, a partir de políticas públicas que visavam integrar “as crianças e jovens de famílias operárias por meio de programas de higienização, assistência e de capacitação para o mercado” (Nunes, 2005, p. 76). Em decorrência da perspectiva de controlar a infância por meio de mecanismos de inclusão, são criadas entidades como a Legião da Boa Vontade (LBV), o Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional do Comércio (SENAC), bem como a regulamentação pela União do ensino primário de caráter público, em 1946, direcionado às camadas populares.

O outro encaminhamento adotado voltou-se aos abandonados e delinqüentes que já estavam inseridos nos mecanismos de exclusão social, e tinha como elemento preponderante, conforme já assinalado, a disciplinarização por meio da reclusão, do confinamento, da criminalização e do trabalho em atividades que exigissem menor qualificação intelectual.

O que se pode constatar, tomando como referência a legislação que vigorou em diferentes contextos históricos brasileiros, é que o reconhecimento social da infância esteve muito marcado por políticas de atendimento que visavam sua integração à sociedade, e em que se articulavam a proteção com a mercantilização do trabalho infantil, bem como a ressocialização através de práticas de confinamento e privação de liberdade, como sugere Nunes.

Se, para os abandonados, o reconhecimento social é construído com base na subalternização dos menores à exploração da sua força de trabalho, para os delinqüentes, o reconhecimento social é contraído, pela insubordinação e transgressão daquilo que é considerado moral e ético pela vida em sociedade. Aqui, o reconhecimento é dado pela negação do que é considerado moral e bons costumes. Quanto mais insubordinado, mais

reconhecido e quanto mais reconhecido como delinqüente, mais legítimas as medidas adotadas para sobre ele se exercer o controle social. (2005, p.87)

Poder-se-ia afirmar que muitas das crianças produzidas por estes discursos dos direitos são afirmadas como “anormais”? A referência à situação irregular, isto é, “anormal”, que passou a enquadrar as crianças, encontrou-se articulada a uma situação entendida pelos juristas como sendo aquela que contrariava a norma e que se opunha à normalidade, definida pela lei. Constituía, assim, o “desvio de conduta”, donde decorre que “o menor é visto como um criminoso em potencial: doentes sociais” (Scheinvar, 2002).

Também é importante salientar que ao longo do século XX, houve uma preocupação em torno da construção de um projeto de nação, que possibilitou a articulação dos discursos médicos e jurídicos, que, de uma parte, buscavam a higienização do social, e de outro, uma aliança expressa por advogados e juízes interessados em minimizar os efeitos de atos de violência social. Observa-se uma intenção de capturar a infância a partir da construção de uma rede de saberes que vão definindo os contornos desse sujeito infantil. A partir do momento em que as crianças se tornam objeto de exame e vigilância, produzem-se saberes que possibilitam compreendê-las em suas necessidades e especificidades de modo a melhor governá-las. Tais saberes, enquanto um acontecimento, advêm das ciências humanas: Psiquiatria, Psicologia, Sociologia etc. Ou seja, como afirma Foucault,

Não se trata de reconstituir um acontecimento, mas de algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica não mais determinar se alguma coisa se passou ou não, mas determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. (Foucault, 2002, p.88)

Estaria a nomenclatura utilizada para nomear as crianças – órfão, menor, marginalizada, abandonada, infratora, delinqüente - constituindo subjetividades e (de)marcando suas identidades, procurando por meio desta inscrição conferir uma determinada visibilidade às mesmas e fixá-las num determinado lugar no corpo social? Na próxima seção, procurarei explorar reflexivamente o ECA como uma possibilidade de produzir tensionamentos nesta direção.

3.3 Do Estatuto da Criança e do Adolescente: uma lei para todas as crianças?

Com a emergência do ECA (Lei 8.069/90), podemos observar um movimento em direção à promulgação e instauração de uma infância cidadã, a partir da mobilização da sociedade civil, fortalecida por denúncias de violação dos direitos humanos nas instituições responsáveis pelo atendimento de crianças e adolescentes. Ou seja, o ECA vem, em tese, para redimensionar as políticas de atendimento à infância e à adolescência, buscando garantir seus direitos através de uma rede que articule e envolva a saúde, a educação, a moradia e o trabalho. Também busca oportunizar às crianças e aos adolescentes possibilidades de resgatar os laços parentais e comunitários, na perspectiva que considere suas necessidades, através de uma descentralização política e administrativa, organizada em conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente, bem como em conselhos tutelares (Nunes, 2005).

Cabe acentuar algumas mudanças propostas pelo ECA, notadamente a alteração da posição ocupada pela criança e pelo adolescente que passam a ser discursivamente reconhecidos não mais como sujeitos em “situação irregular”, mas como sujeitos com direito à proteção integral. Nesse sentido, todas as crianças e adolescentes passam a ser definidos, pela ótica da lei, como iguais em direitos e proteção, buscando desfazer o estigma da “situação irregular”, proveniente do Código de Menores de 1979. Ainda com o intuito de alterar a imagem de crianças e adolescentes, o ECA propõe a substituição da lógica do confinamento e da penalização por medidas de proteção e socioeducativas, com diferentes

possibilidades de reparação dos atos praticados, como a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a semiliberdade e a internação em instituição educacional (Nunes, 2005).

Hoje, o ECA ainda continua sendo associado a uma lei para os pobres, em continuidade à idéia de um marcador que diferencia e segrega infâncias, mesmo ao abandonar o uso do termo menor e adotar o termo cidadão.

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

(Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei Nº 8.069/1990, p.22-3)

Os artigos do ECA transcritos acima conferem mais visibilidade ao contorno do tema aqui abordado. O que tem se constituído para muitas crianças num direito, como ser cuidada, protegida e educada, pela família, escola, sociedade em seu conjunto e, cada vez menos pelo Estado, tem se tornado, simultaneamente, um dever para aqueles que têm de se responsabilizar pela infância.

Em geral, o discurso que aborda os direitos das crianças – representado pela evocação do Estatuto da Criança e do Adolescente - no contexto das instituições escolares, tem sido motivo de uma certa apreensão por uma boa parcela de professoras e professores do Ensino Fundamental, pois normalmente é tido como defendendo somente as crianças sob a ótica dos direitos e não tratando de seus deveres. Muitas professoras e professores costumam interpretá-lo como uma lei que favorece e protege as crianças e jovens, subsumindo os instrumentos que auxiliam as práticas de disciplinarização dos estudantes, como situações de supressão do

recreio, restrição das saídas para tomar água e ir ao banheiro, exemplos que parecem banais,mas insidiosos no cotidiano escolar.

Conforme o previsto no ECA, em seu Capítulo IV, que trata “Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, Artigo 53:

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Por outro lado, cabe lembrar que o ECA tem sido um aliado das instituições escolares no sentido de que tal legislação prevê que a escola recorra a ela no caso de a criança ou adolescente não freqüentar regularmente a escola, sendo acionado o Conselho Tutelar. Aliás, muitas vezes os Conselhos Tutelares tornam-se um recurso para atenuar questões referentes à disciplina, que envolve tanto corpos quanto saberes escolares. Não apenas nesses casos, mas em tantos outros, o ECA, de certa forma, tem normatizado e normalizado formas, condutas e comportamentos, tanto de professores e professoras, equipes diretivas e pedagógicas, alunos e alunas, quanto de suas famílias.

A mudança das leis com relação à situação da infância – como o ECA – vem introduzir um discurso que altera as denominações para as crianças, propondo o abandono do termo “menor”, uma vez que o mesmo reduzia a “criança pobre” a uma

categoria jurídica penal desprovida de direitos. Ainda assim, o termo “abandonado”, adotado pelo ECA, acaba por extrapolar a definição legal e associar-se à “criança pobre”. Outro termo substituído foi o de “menor infrator” por “adolescente autor de ato infracional”, com o intuito de diminuir o estigma que tende a identificar e rotular o jovem com o delinqüente (Fonseca e Cardarello, 1999b).

Ressalta-se, mais uma vez, que ao longo da história da legislação brasileira para a infância há uma constante tentativa de distinguir crianças perigosas e infradoras de crianças em perigo, carentes e abandonadas, com intuito de resguardar estas últimas do contato e possível “contaminação” em relação às primeiras infâncias. Deve-se ter em conta, também, que estes discursos servem à justificação do seqüestro e confinamento de crianças pelas instituições em “defesa” de sua proteção. A partir daí, as instituições têm o poder de isolar, para educar e adestrar mentes e corpos, bem como o poder de “proteger”.

Outra alteração nesta discursividade, é a articulação da internação (privação de liberdade) pela denominação de medidas socioeducativas, com o atendimento em meio aberto, sem que com isso se alterem substancialmente muitas das práticas de “internamento em estabelecimentos educacionais”, conforme capítulo IV – Das Medidas Socioeducativas - ECA.

Ainda assim, o ECA continua lidando, em situações de brevidade e de excepcionalidade (art. 121), com medidas privativas de liberdade, por meio da internação e confinamento, assim como com a vigilância e o controle dos tempos, espaços e corpos. O fato de amenizar a relação de proteção e de cuidado para com as crianças em situação de vulnerabilidade, passando da dimensão punitiva para a educativa, não faz desaparecer os efeitos do processo de disciplinarização, pois ainda se caracterizam como instituições de enclausuramento, atravessadas por uma dimensão punitiva do poder e constituintes da alma e do corpo. É o que Foucault descreve com detalhes em sua obra *Vigiar e Punir* (1977).

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de

uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (Foucault, 1977, p.31)

Outra consideração a ser feita, diz respeito a algumas alterações promulgadas e provocadas pelo ECA que podem ser associadas com as mudanças de ênfase da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Com isso, não se está afirmando que as formas de tratamento da infância tenham abandonado o internamento em instituições, mas que há um deslocamento do enfoque em direção à “desinstitucionalização” da infância, indício da sociedade de controle. Neste caso, tem-se a presença da “criança em situação de rua” representando um lugar de transitoriedade.

Importa salientar, contudo, que tanto a disciplina quanto os mecanismos de segurança normalizam (Fonseca, 2002), embora não da mesma forma, o que implica analisar o ECA como uma lei que, de certo modo, opera no sentido de colonizar um determinado sujeito infantil “normal”, bem mais pelos mecanismos de segurança do que pelos mecanismos disciplinares. Aqui cabe recorrer às idéias de Fonseca (2002) para esclarecer como se dá esse movimento.

Nos mecanismos de segurança, o “normal vem antes e a norma é deduzida dele. Se nas disciplinas partia-se da norma, separava-se o “normal” do “anormal e se realizava um adestramento em função dessa separação, nas seguranças, parte-se de apreensões do “normal” e do “anormal” descritas por diferentes curvas de normalidade, sendo que somente a partir do estudo ou do jogo da normalidade que se fixa a “norma”. Esta será sempre específica para um determinado grupo (uma população), em relação a uma determinada situação (por exemplo, uma doença), de acordo com uma série de condições. Daí que na tecnologia de segurança não se fala em uma “normação” (como no caso da disciplina), mas em uma “normalização” propriamente dita. (Fonseca, 2002, p.214)

Afinal, qual o jogo que se estabelece entre a “normação” e a “normalização” com relação à construção da criança como sujeito de direitos? Há prevalência da “normalização” em detrimento da “normação”, ou estão elas imbricadas?

A lógica do ECA, assim, é a de desconstruir a abordagem do atendimento violento à infância (Bazílio, 2003b). Sua intenção é “desinstitucionalizar” as crianças, retirando-as da situação de confinamento em que se encontram nas instituições de seqüestro. Nesse caso percebe-se uma transformação da ênfase na sociedade disciplinar para a ênfase na sociedade de controle, sem que uma substitua ou produza o desaparecimento da outra, mas observa-se uma articulação e imbricação entre ambas, pois, em determinadas situações e contextos, uma tende a sobressair-se para constituir novas formas de subjetivar o sujeito infantil.

Conforme já referido anteriormente, o ECA busca “desjudicializar” e “descriminalizar” o tratamento direcionado às crianças em situação de vulnerabilidade, através da adoção de medidas socioeducativas, que competem aos magistrados e de medidas protetivas, que competem aos conselhos tutelares (Bazílio, 2003a). Constata-se uma tendência de se alterar práticas repressivas, geralmente tomadas a partir da visão da criminologia, para práticas educativas e socializadoras. No contexto de gestação do ECA vai se constituindo uma nova mentalidade jurídica que tem como preocupação interrogar o binômio crime-castigo, bem como a estigmatização das crianças e jovens por meio da vinculação entre pobreza e delinqüência.

O ECA, mesmo com a intenção de produzir práticas mais “humanizadoras” no atendimento às crianças abandonadas que vivem nas ruas, por meio de programas descentralizados de atendimento em meio aberto, relacionados à adoção, orientação, escola ou trabalho, ainda assim mantém quase inalterada a situação para os infratores, permanecendo a internação como a última medida a ser aplicada. Isto evidencia, entretanto, um retraimento das práticas de internação por parte do Estado, e o surgimento de novos vínculos entre Estado e Organizações Não-Governamentais (ONGs), inaugurando um novo tempo na história da caridade, “a filantropia privada” (Passetti, 2004).

Para se ter uma idéia da expansão das ONGs, Rizzini (1995) aponta que somente na cidade do Rio de Janeiro, no início dos anos 90, havia mais de 600 ONGs, que desenvolviam programas de atendimento a meninos e meninas de rua.

Contribuindo nessa reflexão, Fonseca (1999a) questiona algumas crenças que se enraizaram na nossa sociedade, tais como a obsessão pela criança vitimizada, principalmente como uma construção da mídia, que aparece com muita força nos discursos que se ocupam das políticas públicas e que mobilizam um número expressivo de ONGs em defesa da “infância abandonada”, sinônimo “de criança pobre”. Cabe salientar que “não existe uma relação direta entre gravidade do problema e tamanho das atenções”, visto que existem inúmeros outros problemas sociais que mereceriam atenção e não fazem parte das prioridades midiáticas, tampouco da sensibilidade de classe, ou ainda, não constam na agenda de políticos e de políticas públicas (Fonseca, 1999a).

Na mesma direção, uma série de discursos tendem a recorrer ao apelo emocional como forma de sensibilizar a sociedade para o “drama da infância”, propondo associações, ainda hoje, entre “crianças abandonadas” e “crianças pobres” e produzindo, de alguma forma, efeitos sobre o corpo social e promovendo um governo dos adultos pela dimensão do afeto. Sobre isso, vale a pena recorrer às palavras de Fonseca:

Misturam-se não somente definições, mas também causas e conseqüências, ora colocando a “culpa” no Estado omissivo, ora em pais irresponsáveis. Se, por um lado, “a criança” presta-se a campanhas de valor consensual tais como saúde infantil e educação, não podemos ignorar que aparece, por outro lado, em discursos controvertidos: para sublinhar a necessidade de uma volta à tradicional moralidade familiar, por exemplo, ou para justificar a esterilização de mulheres pobres. Num tal clima, ao falar da infância no Brasil, em vez de falar das “razões do abandono”, seria provavelmente mais adequado falar de um “abandono da razão”. (1999a, p.262)

A tutela jurídica da criança, igualmente, se assenta em justificativas que declaram visar a proteção da infância frente a uma inserção precoce no mundo do trabalho, tendo na escola²⁶ a possibilidade de resguardá-la dessa adversidade, para que assim possa viver uma infância “livre de preocupações” com a materialidade da

²⁶ Tal situação tornou-se evidente por meio de campanhas organizadas pelo UNICEF em parceria com o governo federal brasileiro, tendo como enunciado *Não ao trabalho infantil! Lugar de criança é na escola!*, assim como através de livros didáticos para crianças de 3ª. Série, que apresentam em um de seus capítulos o chamamento *Lugar de criança é na escola!* (Martos e Aguiar, 2004).

existência, deixando os reduzidos e disputados postos de trabalho para os adultos, situação cada vez mais remota em nossos tempos.

Na redação inicial, em seu artigo 60, o ECA determinava: “é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz”, contido no capítulo V – Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Posteriormente, o mesmo foi alterado com relação à idade, que passou dos dezesseis para os quatorze anos – conforme Emenda Constitucional n.20, de 16/12/98. Tal alteração possivelmente encontra-se relacionada às pressões do mundo do trabalho e às contingências da sobrevivência, pois quanto mais cedo o trabalho exercido por crianças e adolescentes passa a ser aceito pela sociedade de forma natural, habitual e consensual, menos as crianças, seus familiares e seus contratantes adultos/exploradores da mão-de-obra infantil são julgados e criminalizados.

4. DA SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA DE DIREITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Estou convencida de que
a sala de aula é uma clareira
onde há condições de escuta e de fala,
e onde a palavra tem valor
porque ela ensina.
(Pombo, 2007)²⁷

Ao escolher problematizar como as crianças escolarizadas são subjetivadas pelos discursos que afirmam os direitos da infância, especialmente no contexto escolar, considere que o espaço da sala de aula, como espaço privilegiado de observação, oportuniza pensar o tema numa perspectiva mais ampla, qual seja, aquela que considere os assujeitamentos e as normalizações que produzem subjetividades. Nesse sentido, o contexto histórico também direciona as práticas pedagógicas em favor de outras possibilidades de se viver o tempo da escola e o tempo fora dela, menos submetidas e menos aprisionadas tão-somente às tecnologias de poder.

Um aspecto a salientar é que, para um número expressivo de crianças de distintas origens sociais, e de maneira mais crucial, para as crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas e socialmente mais vulneráveis, a escola ainda permanece - mesmo que de forma compulsória para alguns - como fazendo parte de suas vivências cotidianas e experiências, e como um direito de compartilhar, apropriar-se e (re)significar os conhecimentos produzidos historicamente. Ainda que este fazer parte institua-se como um direito das crianças e um dever das famílias, no sentido de ser um “destino”, indica que se constitui para possibilitar o acesso a determinados saberes e credenciais que a sociedade e o mercado reconhecem e legitimam para que o sujeito “pareça” ser e ter. Há uma crença de que o tempo reservado à escola ainda é relevante para aprendizagens, socializações e convivências que se fazem constituintes do mundo da cultura e do mundo social e

²⁷ Trata-se de uma citação que faz parte de minhas anotações de sala de aula, no decorrer da disciplina que freqüentei denominada de “Autoridade e Disciplina” e ministrada pela Professora Doutora Olga Pombo, Coordenadora do Centro de Filosofia das Ciências, durante Estágio de Doutorado na Universidade de Lisboa/Portugal, período de maio a agosto de 2007, como Bolsista PDEE-CAPES.

político. Passar pela escola ainda figura como um movimento necessário de que lançam mão diferentes sociedades para civilizar²⁸ e subjetivar, senão todos, mas parcela expressiva de seus indivíduos, pois à escola cabe a responsabilidade que lhe foi atribuída historicamente, conforme sugere a filósofa portuguesa Olga Pombo (2003, p.59), de fornecer “uma cartografia de navegação no turbulento oceano do saber”, estando “atenta às transformações no mapa dos saberes” e dando-se conta “dos novos territórios, das novas rotas, do alargamento dos horizontes científicos, do cruzamento das paisagens culturais, mas também dos lugares de conflito, das encruzilhadas, das dificuldades, das fronteiras [...]”.

Com o intuito de reafirmar a especificidade deste estudo, convém esclarecer que estou me referindo, às crianças de séries iniciais que freqüentam escolas públicas estaduais e experimentam, cotidianamente, um conjunto de práticas culturais didático-pedagógicas. Dentre tais práticas podemos nomear: os rituais de chegada e entrada na sala de aula, as vivências nos diversos espaços escolares, o envolvimento com os materiais escolares, com os livros didáticos e paradidáticos, as comemorações escolares, as atividades de registro e produção textual, a confecção de painéis para as paredes das salas de aula, bem como as aprendizagens intencionalmente planejadas e sistematicamente organizadas como vivências pedagógicas, por parte das professoras, envolvendo os diferentes campos de saberes.

O currículo ainda merece ser olhado de maneira a indagar quais certezas, crenças e verdades ele busca instaurar. Ou seja, o currículo necessita ser interpretado num movimento de tensão; pois tanto pode ser compreendido como as práticas culturais que acontecem em diferentes espaços socioculturais - como no caso do currículo cultural -, quanto àquelas que se referem apenas ao que acontece no currículo escolar - isso com relação aos conteúdos e gestos que se ensinam e se aprendem nas escolas. Também cabe mencionar com relação às práticas culturais em circulação no currículo escolar, que estas costumam abordar e problematizar

²⁸ De acordo com as idéias de Norbert Elias (1994), na obra intitulada *A sociedade dos indivíduos*, “a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (1994, p.30, grifos em itálico do autor).

questões como o conhecimento e a verdade, o sujeito e a subjetividade, os valores e o poder.

Por ser, então, o currículo um território atravessado por constantes disputas e em permanente movimento de negociação acerca de quais saberes se fazem necessários às exigências educativas de cada momento histórico, é que meu estudo procurou examinar as subjetividades que estão sendo prescritas e propostas às crianças, por meio da análise das práticas discursivas e não-discursivas em circulação no currículo escolar, relativas ao tema criança como sujeito de direitos. Pois “[...] se quisermos fazer valer os direitos dos menores nas práticas educacionais e colaborar com sua conquista por intermédio das mesmas, é necessário que estas sejam oportunidades e lugares” (Gimeno Sacristán, 2005, p.203).

O estudo se assenta numa perspectiva teórica que focaliza o currículo escolar como um movimento em favor da educação em direitos humanos, com o sentido de educar os sujeitos a fim de constituírem-se humanamente como sujeitos de direitos, e não especificamente com o sentido corrente, banalizado e alargado de “formação para a cidadania”. Tal expressão tem sido “ressemantizada” (Sarmiento, 2000), com diferentes conotações e finalidades, seja em termos de políticas sociais e culturais que envolvam a participação dos sujeitos no conjunto da sociedade, seja no cotidiano do contexto escolar. Enfim, tornou-se um objetivo e uma proposta que consta em agendas e discursos oficiais, de neoliberais, conservadores, democratas a outras posições políticas, o que indica sua polissemia.

Ainda por entender que o currículo escolar é um artefato cultural que inventa e institui práticas culturais capazes de produzir determinadas subjetividades mais ou menos assujeitadas às condições de possibilidade de nosso tempo, convém abordá-lo sob um outro registro, que envolva a produção de sujeitos de direitos, mais atentos e sensíveis ao cotidiano em que convivem. Merece a lembrança, neste contexto, das palavras do filósofo Lipovetski (2007), sobre o lugar do educar na contemporaneidade:

[...] no tocante à educação, penso que não podemos fazer uma educação da leveza. Educar uma criança ou formar um ser humano não é algo que se deve fazer com um culto da leveza; é preciso inculcar-lhes responsabilidades e dar o gosto de realizar coisas. Assim, há uma parte do homem que é leve, mas há também uma parte fundamental, que Nietzsche chamou de “vontade de potência”. O desejo de potência não é a guerra, mas o desejo de ultrapassar, de fazer melhor, de ir sempre mais longe, no trabalho, na criação, na invenção... Hoje, a escola, os pais, a educação, enfim, devem beneficiar essa vontade de potência, quer dizer, fazer com que as pessoas tenham paixões - e as paixões não são leves! - para realizar coisas, e não simplesmente para consumir. (Lipovetski, 2007, p.15)

Diante do exposto, friso que a escola, por meio das práticas culturais engendradas pelo currículo, ocupa um lugar singular e privilegiado na constituição de sujeitos capazes de sentirem-se tocados por “essa vontade de potência” (Lipovetski, 2007), por meio de experiências que envolvam tanto tecnologias de poder quanto técnicas de si, capazes de engendrar sujeitos de direitos.

4.1 Dos imbricados modos de subjetivar: entre as tecnologias de poder e as técnicas de si

Não há relações de poder
que sejam completamente triunfantes
e cuja dominação seja incontornável [...].
Quero dizer que as relações de poder
suscitam necessariamente,
apelam a cada instante,
abrem a possibilidade a uma resistência,
e é porque há possibilidade de resistência e
resistência real que o poder daquele que domina
tenta se manter com tanto mais força,
tanto mais astúcia quanto maior for a resistência.
De modo que é mais a luta perpétua e multiforme
que procuro fazer aparecer
do que a dominação morna e estável
de um aparelho uniformizante.
Em toda parte se está em luta
- há, a cada instante, a revolta da criança
que põe o seu dedo no nariz à mesa,
- para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião,
- se quiserem - ,
- e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação,
da dominação à rebelião;
e é toda esta agitação perpétua
que gostaria de tentar fazer aparecer.
(Foucault, 2003b, p.232)

Tomados os dispositivos disciplinares, a escola é comparável a uma maquinaria, que fabrica determinadas subjetividades e identidades, assim como a prisão, embora possamos observar uma sensível dissonância daquela com relação aos presídios e todo um conjunto de práticas judiciárias. Porém, cabe pontuar o estabelecimento de tênues limites e fronteiras entre a escola e a prisão. Enquanto a prisão está para punir e corrigir o sujeito, por meio de uma “ortopedia pretérita”, em que o sujeito deve ser disciplinado para reparar seu passado, numa tentativa de “recuperar-se” e transformar-se num sujeito capaz de voltar ao convívio social, a escola é incumbida de formar o sujeito para a vida futura, que está por vir, por meio de uma “ortopedia do devir”.

Mas há algo que ainda inquieta, interroga e causa desconforto. Seria ou estaria a escola tão somente incumbida de disciplinar, normalizar e controlar a infância para que, por meio dos processos de escolarização, esta se torne mais civilizada, disciplinada e produtiva para a sociedade? Não estaria a escolarização atuando como um dispositivo biopolítico de governo capaz de promover a continuidade da vida e, ao invés de deixar morrer a infância, investindo no sentido de fazê-la viver por meio de técnicas de si imbricadas com tecnologias de poder? Penso que ao propor a análise de como as crianças escolarizadas têm sido subjetivadas por práticas discursivas e não-discursivas sobre seus direitos na escola, podem ser lançadas algumas pistas que oportunizam compreender melhor o lugar da instituição escolar na constituição dos processos de subjetivação do sujeito infantil e contemporâneo.

Não é propósito abordar as diferentes e, em alguns casos, conflitantes perspectivas analíticas que relacionam a instituição escolar e a sociedade atual a uma assim chamada “crise”. O propósito nesta investigação não é o de analisar a escola sob este prisma, mas assinalar que as análises com relação à existência de um futuro ou não para a educação escolarizada não são homogêneas e tampouco consensuais. Trata-se, contudo, de afirmar, como sugere Arendt (2005, p.221-2), que se evidencia na atualidade, “uma crise do sistema escolar” imbricada com “uma

crise geral que acometeu o mundo moderno”, crise esta implicada com as concepções de autoridade que permeiam todo o conjunto das relações entre os indivíduos. Para a autora, a situação de nos sentirmos em crise nos obriga a regressar e retomar as questões e condições de possibilidade em que se produziu a crise e refletir sobre as mesmas, de maneira a possibilitar respostas que nos desloquem de posições preconcebidas. No caso da educação, observar o que sucedeu à natalidade, ao movimento das crianças recém-chegadas ao mundo, na posição de devir, como têm inaugurado o novo ao nascerem, e as dificuldades que envolvem uma educação para o futuro das crianças como cidadãos, sem tirar-lhes a oportunidade de inovar num mundo que já existe. Qual seria, pois, o lugar da autoridade no processo educativo?

Arendt (2005), aborda a autoridade sob diferentes dimensões, tendo como uma das possibilidades a autoridade pela ótica da criança, como se existisse um mundo autônomo e formado somente pelas crianças emancipadas da autoridade adulta, em que estas deveriam ser deixadas livres do arbítrio e da intervenção do adulto, embora acabando por serem governadas por outras crianças, muitas vezes pela tirania do grupo ou por aquela que detivesse mais força. Outra possibilidade é o exercício da autoridade pelo adulto, como representante e responsável por este mundo velho, com a incumbência de apresentá-lo à criança que está chegando e que ainda não o conhece.

Num outro sentido, ainda, o adulto, como educador, necessita exercitar sua autoridade a partir do que Arendt (2005) denomina de competência do professor; isto é, como quem se sente comprometido em introduzir a criança neste mundo já existente e é também responsável por conhecer este mundo, sendo capaz de transmitir este conhecimento aos recém-chegados a ele. Assim, caberia à educação, e em especial à instituição escolar, a autoridade de mostrar o mundo às crianças, sem, com isso, impedir-lhes a gestação do novo.

Faz-se pertinente, então, refletir sobre o quanto nossa sociedade imbuíu os adultos do poder da autoridade; poder que, sob o discurso paternalista, pode se expressar tanto por meio de atitudes de cuidado, carinho e proteção, quanto pela força da impessoalidade, da frieza e da indiferença, capazes de transformar o outro em dependente e refém diante de um conflito (Sennett, 2001). Em ambas as

circunstâncias, o sujeito que está na posição de autoridade mantém o controle da situação. Sentimentos como medo, reverência e rebeldia mantêm vivo esse outro dentro de nós que se atribui como portador de autoridade. Nesse sentido, a autoridade, vista como “uma questão de definir e interpretar diferenças de força” (Sennett, 2001, p.170), é passível de ser associada à concepção foucaultiana de relações de poder, enquanto relações de força que se dispõem em permanente tensão e em constante disputa de territórios. Nas palavras de Foucault, significa afirmar que:

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com freqüência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (Foucault, 2003, p.231)

Pois é desta ótica, do poder enquanto relações de autoridade que se estabelecem por meio de *microlutas* cotidianas, que acredito que o currículo escolar se configure como um espaço onde tais combates se estabelecem entre os distintos lugares de sujeitos - estudantes, professores/as, famílias - que são constantemente subjetivados por tecnologias de poder que, ao mesmo tempo que os assujeitam, também os submetem aos seus efeitos e os fazem desejar escapar ao constituírem um saber sobre si.

4.2 Dos direitos que potencializam: ética do cuidado de si e direitos-liberdade

Afinal, pensar a mudança no cuidado
é descrever a mudança
no que precisa ser cuidado,
no modo de cuidar e
no que se espera ser

ao cuidar-se de si;
em suma, descrever uma mudança
em nós mesmos.
(Vaz, 2005, p.1)

Dia após dia somos interpelados pelas diferentes mídias, por reportagens que tratam de maus-tratos, abusos e violências, das mais diversas e perversas, praticadas por adultos tendo como alvo a criança. Ao mesmo tempo, a criança tem sido objeto de campanhas publicitárias e governamentais para que seja assumida por todos como responsabilidade do conjunto da sociedade, no que se refere à proteção, à saúde, à educação e aos cuidados. Esse chamamento à sociedade para que todos sintam-se responsáveis pelas crianças, significa dizer que desconhecemos, esquecemos ou ignoramos que as crianças são dignas de respeito e proteção, para que possam viver a experiência da infância? Será que estamos vivendo um momento de apagamento do afeto e do respeito à infância e, por isso, todo este “alarde” e efervescência para que nos sensibilizemos em favor delas? Ou será que estamos construindo outras formas de estabelecer laços atravessados por novas formas de amar e de respeitar e, conseqüentemente, de discipliná-las, de governá-las, de subjetivá-las e de normalizá-las, seja pelas tecnologias de poder e/ou pelas técnicas de si? A estas indagações vêm somar-se as inquietações da aluna M., da 3^a. série, quando lembra que “[...] a vida das crianças é muito importante para mim, mas tem gente maltratando as crianças. Para mim, a figura das crianças é muito triste, mas algum dia vai ser um dia bom”.

Nessa direção, ao retomar as produções escritas das crianças, com o intuito de problematizá-las, as perspectivas analíticas ampliaram-se e pude estabelecer aproximações com o pensamento de Foucault, quando este aborda *as técnicas de si*, também denominadas de *tecnologias do eu*. Foucault (1990, p.47) estava interessado, em “traçar uma história das diferentes maneiras que, em nossa cultura, os homens têm desenvolvido para esboçar um saber acerca de si mesmos”.²⁹ Para a realização de tal propósito, é necessário considerar quais técnicas específicas são utilizadas pelos indivíduos, a fim de compreenderem a si mesmos. Dentre estas, em

²⁹ Esclareço que esta tradução, bem como as demais constantes neste parágrafo, são de minha responsabilidade e foram realizadas a partir da obra em espanhol de Foucault (1990), intitulada *Tecnologias del yo y otros textos afines*.

geral sob interação constante, e que buscam uma transformação dos indivíduos para que adquiram não apenas aptidões, mas também atitudes, destacaria duas mais intimamente ligadas ao foco do estudo e ao âmbito mais específico do currículo escolar. De acordo com Foucault (1990, p.48) “[...] as tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certos tipos de fins ou à dominação, e consistem numa objetivação do sujeito”. Ainda acresce que articuladas às tecnologias de poder encontram-se

[...] as tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (Foucault, 1990, p. 48).

O sentido de perseguir a idéia de uma “estética da existência”, segundo o pensamento foucaultiano, está em tomar a vida como “obra de arte”, produtiva, a partir de “práticas de liberdade”, embora as práticas de si não estejam fora dos governamentos biopolíticos instituídos pela cultura, pela sociedade e grupo social. Tais idéias permitem vislumbrar algumas possibilidades, que sugerem transformar o olhar, a compreensão e a crítica, acerca dos processos de subjetivação produzidos pelas tecnologias de poder, com o intuito de se lutar por uma vida menos indigna e menos infame, pois trata-se de buscar viver e guiar a vida pelo princípio do “cuidado de si” e pela “ética e estética da existência” (Foucault, 2004).

Impõe-se, então, interrogar: como o desejo de “saber cuidar de si” encontra-se enlaçado com os direitos-proteção e os direitos-liberdade, na constituição das subjetividades das crianças como sujeitos de direitos? Essa foi uma das interrogações da qual esta investigação acabou por aproximar-se ao acercar-se da questão de como estamos nos fazendo sujeitos em nossos tempos, a partir das “práticas do cuidado de si”. Decorre, neste estudo, examinar as implicações e articulações possíveis de serem feitas a partir da idéia de saber cuidar de si com o currículo escolar e com os discursos que tomam as crianças como sujeitos de direitos no contexto escolar.

Dentre as práticas do cuidado de si perscrutadas cabe mencionar como uma das mais significativas para a investigação a *função crítica do desaprender*, ou seja, deixar remanejar os saberes e hábitos adquiridos no decorrer da vida, tanto de maus mestres, quanto dos familiares e de tantos outros que nos rodeiam.

Portanto, é sobre a relevância de operar-se em cada sujeito infantil, no caso das crianças pesquisadas, o exercício do desaprender, como uma atitude voltada à superação de experiências traumáticas, sofrimentos e momentos infelizes do viver, que as considerações do aluno B., da 4^a. série, apontam para a possibilidade de constituir-se um movimento bastante produtivo em termos de exercício dos direitos-liberdade, com relação ao sujeito que aprende a cuidar de si e que, ao mesmo tempo, não abdica dos direitos-proteção, ao interpelar o outro-adulto para que o proteja:

Toda criança tem direito à não violência, para não ser violentada, agredida, espancada, às vezes pela mãe alcoólatra, drogada ou por um pai que é violento, ou até por um padrasto. Essa criança fica com marcas pelo resto da vida, se tornando um adulto frustrado, doente, depressivo, podendo até cometer as mesmas coisas que sofreu na sua infância.

Então, toda criança deve ter um responsável para não acontecer essas coisas. Essas pessoas bêbadas, drogadas, alcoólatras, são só eles, às vezes, os responsáveis por essa tragédia.

Há também homens desconhecidos que podem capturar crianças, principalmente meninas que procuram dinheiro são estupradas. Para elas esse é o único jeito de ganhar a vida.

Como dever ser: as crianças devem ser bem protegidas, terem uma alimentação saudável. Assim eu acho que elas se sentirão melhores e nunca irão tocar mais na história da violência e dos maus tratos. As crianças devem ser felizes.

(aluno B., 4^a. série)

Foucault (2004b) indica que a cultura de si, no que se refere à direção da alma, estabelecerá uma série de outros vínculos, sendo atravessada por um feixe de relações com a família, ou invocando a proteção para com o outro, ou de relações de amizade entre indivíduos que sejam próximos em idade, cultura e situação, ou por meio de diálogos, aconselhamentos e produção de conselhos úteis como um dever para o outro, que se estabelece através de intensas, complexas e múltiplas

relações sociais de combate constante na vida. Isto é, a ética do cuidado de si implica, então, um compromisso consigo de cuidado para com os outros e de cultivo de uma postura de não submissão aos ditames dos discursos que possam capturar os sujeitos, tornando-os reféns somente dos seus desejos. Para isso, é necessário fazer uso dos “discursos verdadeiros” como armas que possam fortalecer os indivíduos para que estejam atentos e sensíveis diante dos enfrentamentos do porvir.

O que entender por um *discurso verdadeiro*? Pode-se afirmar que os discursos verdadeiros são aqueles incorporados ao sujeito, que fazem parte do modo como o sujeito se cuida e se conhece a si mesmo e de como ele se inscreve e se reconhece como um sujeito de comportamento ético e preparado para o porvir e o devir. Algumas questões se colocam com relação a estes. Uma delas diz respeito a sua natureza, no que concerne aos debates das escolas filosóficas, ou seja, se a primazia deveria ser concedida aos preceitos teóricos ou às prescrições práticas envolvendo as regras concretas de conduta. Tomando como referência o pensamento de Foucault (2004b, p.606),

Convém assinalar aqui que estes discursos verdadeiros de que precisamos só concernem àquilo que somos em nossa relação com o mundo, em nosso lugar na ordem da natureza, em nossa dependência ou independência quanto aos acontecimentos que se produzem. Não são de forma alguma uma decifração de nossos pensamentos, de nossas representações, de nossos desejos.

Outra dimensão relevante diz respeito aos modos de existência destes discursos verdadeiros em cada um dos sujeitos na sociedade. Quando se diz que são necessários ao porvir, significa dizer que devem estar interiorizados e disponíveis dentro de cada um para que a eles se possa recorrer, diante de um imprevisto ou de um infortúnio. Devem funcionar como um preventivo aos males e vicissitudes do porvir. De outra parte, e de ordem técnica, como método de apropriação dos discursos verdadeiros caberia mencionar o “uso da memória” que tem um papel significativo, através de exercícios de memorização; a “importância da escuta”; “a importância da escrita”; assim como, “os retornos sobre si”, no sentido de

constituírem-se exercícios de memorização daquilo que foi aprendido. A pretensão deste conjunto de técnicas é “dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer desta verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberanamente em nós” (Foucault, 2004b, p.607-8).

Cabe, aqui, destacar a pertinência e a relevância dos processos de subjetivação que permeiam as práticas didático-pedagógicas em circulação no contexto escolar, e que enredam os sujeitos escolarizados em tramas e teias discursivas que tendem a instaurarem-se e enraizarem-se como discursos verdadeiros, tais como os discursos que preconizam, posicionam e afirmam as crianças como sujeitos de direitos.

Uma das miradas que esta investigação possibilitou realizar direciona o olhar para que se passe a compreender os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos como discursos que têm se afirmado como verdadeiros na sociedade, por instituírem práticas de cuidado de si e, assim, oportunizarem às crianças aprendizagens para que sejam capazes de cuidarem de si mesmas. Tal aprendizado favorece o fortalecimento das crianças para que exercitem um combate permanente, com diferentes estratégias, contra todos aqueles adultos que possam, em qualquer circunstância, vir a tomar-lhes a experiência de ser criança e de serem sujeitos de direitos.

As produções escritas das crianças vêm demonstrar que está em circulação um movimento de proliferação, reverberação e de apropriação dos discursos sobre a infância de direitos, para além do contexto escolar, que têm se incorporado cotidianamente aos sujeitos como verdadeiros e dotando-os de novos saberes. Tais discursos têm produzido efeitos nos processos de subjetivação também dos lugares do outro-adulto em suas práticas culturais na escola, família, vizinhança, trabalho, igreja etc, como nos evidenciam as palavras do aluno R., da 3^a. série, quando em sua produção escrita ele narra a história de um casal de irmãos que ao retornar para casa era obrigado pela mãe a limpar a casa e catar sucata. Diante das aprendizagens oportunizadas pelo contexto escolar as crianças lembram à mãe que “na escola a professora havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar”. Diante da postura de escuta e de contato com um novo saber a mãe ficou “tão

envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar”. Abaixo transcrevo a história narrada pelo aluno R. que possibilita identificar os indícios de um novo saber sobre si em constituição a partir da emergência de uma proliferação discursiva sobre a criança como sujeito de direitos e que focaliza nas práticas didático-pedagógicas a responsabilidade de fazer emergir tal saber.

Direitos das crianças

Era uma vez uma família que não conhecia os direitos das crianças e esta família só sabia dos deveres das crianças. João e Maria um dia ficaram sabendo que eles não tinham só deveres e sim direitos. Numa certa tarde, João e Maria chegaram em casa, fizeram seus deveres e depois foram brincar, mas sua mãe xingou e disse a eles que tinham de limpar a casa, e eles disseram para a mãe que na escola a professora havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar, porque sempre depois que eles chegavam da escola, eles tinham que limpar a casa e depois ir catar sucatas. Sua mãe ficou tão envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar, e que eles teriam mais tempo para brincar e estudar, e ter cuidados familiares.

(aluno R., 3ª. série)

Observa-se, então, que um maior contato com a discursividade sobre a infância de direitos possibilita uma potencialização e um fortalecimento do saber das crianças na posição de sujeitos de direitos, que ao tomarem conhecimento do que lhes cabe com relação aos direitos passam a reivindicá-los e a “impressionar” os adultos com o seus saberes, pois se tornam crianças “sabidas”. Desta forma, o outro-adulto passa a ser interrogado e inquirido quanto aos cuidados que estes são obrigados a demandar às crianças para que estas possam usufruir de seus direitos básicos com relação aos direitos-proteção. Tal evidência ainda pode ser constatada em várias outras histórias narradas pelas crianças, conforme transcrevo abaixo:

Os direitos das crianças

Chiquinho brincava com seus amiguinhos, quando o pai de um deles mandou o menino pedir esmolas no sinal.

Chiquinho ficou revoltado e falou:

- O senhor sabe que existe o direito das crianças?

Chiquinho continuou a falar. A criança não deve trabalhar. Não pode sofrer qualquer tipo de exploração. Tem o direito de estudar e brincar, e ter alimentação e ser tratada como criança.

O pai do menino ficou impressionado com o Chiquinho e falou:

- Que guri sabido! Vou respeitar os direitos das crianças e dar ao meu filho um verdadeiro lar.

E a turma voltou a brincar.

(aluno J., 3ª. série)

No mercado

Num belo dia ensolarado, Pedro estava brincando com carrinhos e sua mãe o chamou:

- Meu filho, você vai no mercado comprar leite.

Pedro entrou no mercado e na prateleira pegou o leite e sem querer derrubou uma garrafa e ao cair ela quebrou.

O dono do mercado ficou muito bravo, pegou o menino pelo braço e começou a xingá-lo.

Então, uma senhora chamou a atenção do dono do mercado e falou:

- O senhor está desrespeitando os direitos das crianças. Tome cuidado com o que faz.

Então, o dono do mercado se arrependeu e pediu desculpas ao menino.

(aluno D., 3ª. série)

O direito da criança

As crianças têm direitos e toda criança tem que ser respeitada por: adultos, adolescentes e por elas mesmas.

A criança tem seus direitos, mas têm pessoas que não sabem disso, então quem não sabe disso dá nas crianças de vara, de cinta e de chinelo. As crianças não podem apanhar, claro que se fizer malcriação pode tomar umas palmadas, mas não serem espancadas. Então, não viole o direito da criança.

(aluno G. 4ª. série)

Criança não nasceu para fazer os trabalhos domésticos, limpar o jardim, lavar roupas e etc. A criança tem que ser feliz, alegre e ter o amor dos pais, dos irmãos, dos avós, dos tios e etc. A criança tem que ficar longe de drogas, bebidas alcoólicas, armas e abuso sexual. Se a criança fuma, ela tem que fazer tratamento, e se ela fuma drogas ela tem que ir a uma psicóloga, e se ela sofre de abuso sexual tem que denunciar na Delegacia da Criança e do Adolescente.

(aluna F., 4ª. série)

Esta divulgação dos direitos das crianças, em diferentes espaços de convivência, também está presente como uma meta a ser atingida pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), conforme prescreve o artigo 42, que determina que “os países membros comprometem-se a dar aos adultos e às crianças amplo conhecimento dos princípios e disposições da Convenção, mediante a utilização de meios apropriados e eficazes”.

Ter infância implica, então, em ter assegurado legalmente o direito de fazer coisas de criança e de ser respeitado neste lugar de inscrição discursiva. A proliferação de uma discursividade sobre os direitos da infância expressa as potencialidades que as leis e documentos escritos têm como produtores de subjetividades. Quer dizer, ter infância obriga e compromete os adultos, tanto na família, na escola, quanto no conjunto da sociedade, a viabilizarem o que está proposto nos documentos oficiais. Ainda cabe lembrar, que a legislação anterior - Declaração dos Direitos da Criança - não contemplava aspectos relevantes para a situação da infância na atualidade, como os direitos-liberdade, bem como não comprometia e nem obrigava todos os países a cumprirem as suas determinações, o que “é sensivelmente diferente na Convenção de 1989, onde os princípios que este texto promulga são ditos desta vez aplicarem-se, de maneira obrigatória, em relação aos Estados e às legislações nacionais” (Renaut, 2004, p.285).

Em tal Convenção, não se trata apenas de um conjunto de enunciados orientados por princípios éticos em defesa dos direitos das crianças, mas de um tratado que adquire a força e o poder de um estatuto jurídico mundialmente reconhecido pelos países-membros. Opera-se uma mudança pela ótica das práticas jurídicas que legitimam e determinam que a criança tem “obrigação” de ser criança e de ter o seu tempo de viver a infância garantido legalmente, pois “a criança tem que ler, ir na escola, tem que fazer coisa de criança” (aluno T., 4ª. série), e também “segundo a lei toda criança tem que ser registrada em cartório” (aluna S., 3ª. série). Ou seja, existe um ordenamento jurídico que estabelece os contornos da concepção de infância como geração, ao apontar e prescrever o que cabe às crianças fazerem enquanto crianças, que ocupam a posição de sujeitos de direitos e que neste lugar de inscrição discursiva têm direito a viver a infância dentro de

determinados parâmetros, bem como indica e define o que compete aos adultos providenciarem para promover a afirmação e garantia de tais direitos. É o que indica, por exemplo, o artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) ao estabelecer que toda a criança definida como uma pessoa menor de 18 anos tem direito “[...] ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística” (Para toda a criança: os direitos da criança em palavras e imagens, 2003, p.39).

Relembrando as palavras de Vaz (2005), ao iniciar esta seção, talvez fosse interessante indagar-nos sobre quais maneiras de cuidar de si tem se engendrado em nossos tempos, quais têm sido experimentadas, propostas ou prescritas na escola e em outras instituições sociais, o que tem sido cuidado, como tem se dado esse cuidado de si e o que esperamos fazer de nós mesmos com esses modos de cuidar de si, a fim de perscrutar as subjetividades em constituição na contemporaneidade.

O que se pode acenar, aqui, é que também a legislação sobre os direitos das crianças, ao configurar um ordenamento jurídico da infância, e ao se proliferar discursivamente por diferentes espaços socioculturais, principalmente pelo currículo escolar, tem oportunizado tanto práticas de governo biopolítico do sujeito infantil e do sujeito adulto quanto práticas do cuidado de si, perceptíveis nos dizeres do G, da 4^a. série, quando afirma que: “As crianças têm direitos e toda criança tem que ser respeitada por: adultos, adolescentes e por elas mesmas”.

Desejo, então, reafirmar e fortalecer meus argumentos para que tomemos as nossas práticas didático-pedagógicas como práticas culturais - *clareiras de microlutas* - que abrem possibilidades analíticas para indagar sobre a constituição de um sujeito que seja capaz de lutar e potencializar-se, não apenas contra as múltiplas formas de exercício do poder, marcadas pela dominação e pela exploração, mas também “contra as formas de sujeição - contra a submissão da subjetividade” (Foucault, 1995, p.236).

Recorro, pois, às análises realizadas por Foucault (2001), sobre a moral e as práticas de si, para poder situar melhor a problematização anunciada. Ele nos lembra, que é necessário perceber que há uma pequena distinção entre o que é um

código moral e o que é uma moral. Para o autor, a moral compreende “um conjunto de valores e regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, a Igreja, etc” (2001, p.26). Por outro lado, também entende a moral como sendo um código prescritivo ou uma doutrina coerente, que, num primeiro momento, poderia ser denominado de um código moral, mas que cabe esclarecer, não pode ser reduzida “a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor” (Foucault, 2001, p.26).

Assim, o que é pertinente levar em conta nessa distinção entre moral e código moral, é que nem sempre as regras e valores constituem um conjunto sistemático de ensinamentos explícitos, mas podem ser difundidos como “um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias” (Foucault, 2001, p.26). Esse “jogo moral” é designado por Foucault de *moralidade dos comportamentos* e consiste na maneira pela qual os indivíduos

[...] se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual ele tem uma consciência mais ou menos clara. (Foucault, 2001, p.26)

Isto é, as formas pelas quais os sujeitos constituem-se como sujeitos morais em determinada cultura - quer dizer, em relação à moralidade dos seus comportamentos -, estão imbricadas com os modos de sujeição às regras e aos valores de um código moral, uma doutrina ou ensinamento explícito, e dependem de como os sujeitos desejam agir, se em conformidade ou em divergência a eles, realizando, desta forma, um trabalho ético. Tal encaminhamento se efetuará sobre cada sujeito não apenas para tornar seu próprio comportamento adequado a uma regra dada, “mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de

sua própria conduta” (Foucault, 2001, p.28). Ainda, na mesma direção, o autor nos esclarece que:

[...] uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário “conduzir-se” – isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código. Dado um código de ação, e para um determinado tipo de ações (que se pode definir por seu grau de conformidade ou de divergência em relação a esse código), existem diferentes maneiras de “se conduzir” moralmente, diferentes maneiras, para o indivíduo que age, de operar não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação. (Foucault, 2001, p.27)

Isto é, envolve o modo de ser de cada sujeito, e de como este se relaciona consigo mesmo e com as regras discursivas, no sentido de se perceber vinculado a elas ou não, pô-las em prática ou não. Portanto, o sujeito ético, constituído pelas técnicas de si, e o sujeito moral se encontram, se aproximam e sintonizam.

Desejo, então, aproximar a configuração do sujeito ético - como aquele que produz um saber sobre si por meio de técnicas de si - com o que tem sido desenvolvido no âmbito do currículo escolar, concebido como um espaço que produz processos de subjetivação de uma determinada infância de direitos. Ao abordarmos a dimensão da subjetividade nas práticas curriculares, seria bem mais instigante que operássemos nesse território ante a possibilidade de fazer emergir experiências de uma estética da existência, a partir de uma ética do cuidado de si. Dessa forma, estaríamos resistindo à submissão às verdades constituintes de subjetividades modernas e experimentando novas e impensadas maneiras de subjetivação ética. Conforme nos sugere o depoimento escrito da aluna A., da 4^a. série, “[...] eu tenho direito de me cuidar. Eu vou à escola sozinha. Minha mãe me trazia quando eu era pequena. Ela me trazia na creche. Eu aprendi a vir para a escola. Agora eu venho sozinha”.

Tal movimento pode ser interpretado como um aprendizado da criança como sujeito de direitos, no sentido de ter autonomia para assumir determinados atos, como o de saber cuidar de si, o que implica afirmar os seus direitos-liberdade. Por

outro lado, sugere que se esteja atento e não se descuide da afirmação dos direitos-proteção, responsabilidade esta atribuída de forma compulsória aos outros como adultos que exercem as posições parentais e que devem aprender a cuidar de si por meio do cuidado do outro-criança.

É justamente no território do currículo escolar, como espaço tensionado pelos discursos declarados em favor de uma infância de direitos e pelos discursos (re)significados pelas crianças por meio das diversas práticas culturais em proliferação no cotidiano da sala de aula, que se multiplicam as vozes em direção à constituição de um sujeito de direitos produzidos por uma diversidade de processos de subjetivação. É o que nos aponta de forma emblemática a voz da aluna B. da 4^a. série “[...] ser criança é brincar, estudar, se divertir e saber o que é certo e o que é errado, e viver em paz e harmonia”.

4.3 Do direito de constituir um saber sobre si

A moralidade diz respeito
 ao indivíduo na sua singularidade.
 O critério de certo e errado,
 a resposta à pergunta:
 “O que devo fazer?”,
 não depende, em última análise,
 nem dos hábitos e costumes
 que partilho com aqueles ao meu redor
 nem de uma ordem de origem divina ou humana,
 mas do que decido com respeito a mim mesma.
 Em outras palavras,
 não posso fazer certas coisas porque,
 depois de fazê-las,
 já não serei capaz de viver comigo mesma.
 (Arendt, 2004, p.162)

Nessa direção, uma das experiências observadas e registradas no diário de campo, durante as observações em sala de aula, merece uma atenção particular, pois oportuniza uma reflexão no sentido de se entender como nos tornamos sujeitos implicados com determinados saberes e de como estes saberes que nos

acompanham fazem emergir relações em que depois de se fazer certas coisas já não conseguimos mais conviver conosco como sujeitos éticos, conforme lembra Arendt (2004) na epígrafe citada.

Trata-se de uma estratégia pedagógica proposta à 3^a. série pela professora Lu e que consistia na escrita de um diário elaborado individualmente pelas próprias crianças. O diário seria mantido guardado. O desejo de realizar tal atividade partiu do interesse e da curiosidade das crianças incentivadas pela professora e demandou um grande envolvimento e dedicação da maioria delas. Os diários eram guardados no armário da sala de aula e quando as crianças desejassem, poderiam ir até lá apanhá-los e escrever o que estivesse passando por suas mentes e corações. A combinação era de que a professora não estaria autorizada a lê-los, tampouco a pesquisadora. Entretanto, às vezes, inusitadamente, as crianças nos faziam um convite à leitura. Foi assim que muitos “segredos” foram compartilhados com a professora e comigo.

A leitura de alguns dos diários oferecidos suscitou a atenção aos modos como as crianças têm aprendido formas de se auto-analisarem diante dos conflitos e inquietudes com os quais se deparam em suas relações de convivência, tanto na escola quanto nas relações com amigos e familiares, em direção à constituição de um sujeito ético e moral de suas ações, capaz de aprender a cuidar de si.

Também apareceram situações em que as experiências escolares estiveram fortemente descritas denotando o significado que a escola tem para a vida das crianças, como um tempo e espaço de aprendizagens cognitivas e afetivas, que favorecem processos de subjetivação operados tanto pelas tecnologias de poder, na direção da normalização do lugar de ser aluno (especialmente sobre bilhetes para os pais, provas, temas de casa, avaliação “valendo nota”), quanto pelas técnicas de si no sentido de constituir saberes sobre como cuidar de si, para dispor de sua vida a fim de vivê-la pela ótica dos direitos-liberdade.

Tais diários apresentam inúmeras dimensões da experiência do viver que podem ser destacadas, sem esgotar-se a reflexividade sobre elas, visto que constituíram-se como “cofres da intimidade” a espelhar uma diversidade de sentimentos que subjetivam as crianças cotidianamente, tanto coletiva quanto

individualmente. Dentre as “reliquias” em segredo, salientam-se diversas manifestações amorosas e romances ao estilo da atualidade, denominados de “ficar”, quanto às/os colegas e amigas/os; disputas e conflitos em sala de aula, com a vizinhança e na família envolvendo amizades; preconceitos e dúvidas relacionadas às identidades sexuais; rotinas da casa como ajudar a mãe nas tarefas domésticas; vivência no mundo do trabalho; relações e laços afetivos entre familiares, focalizando a importância do amor e da proteção dos pais para o ser feliz; relatos de brincadeiras, passeios a parques e casas de amigos/as.

Eu queria ter amor no coração. Eu quero agradecer a Deus por estar numa escola e não ter mais que catar garrafa plástica. Eu quero agradecer a Deus por ter escola, carros, caminhão, fuca, prédio, casas, terra, ruas, amigos, professoras e professores, árvores e ônibus para a gente pegar. Não só a gente, mas como as crianças e como os meus amigos [...]

Meu dia foi assim: levantei da cama, fui tomar banho e depois fui tomar café na mesa. Depois fui arrumar a cama e depois fui esperar a hora para a escolinha. Fui, mas tinha que subir uma lomba e entrar num beco. Encontrei um cachorro morto, passei por ele, terminei de sair do beco e cheguei na escolinha.

(aluno S., 3ª. série)

Meu sonho é: gosto muito da minha colega e quando eu crescer mais um pouco eu quero ficar com ela. Quando eu crescer mais um pouco eu quero casar com ela e ter dois filhos. Quando eu crescer eu quero ter um trabalho bom pra ganhar um bom dinheiro para sustentar minha família.

Eu sou pequeno e quando eu crescer eu quero ter o meu próprio dinheiro para comprar um videogame para o meu filho.

O meu último sonho é ser um jogador profissional do inter.

(aluno V., da 3ª. série)

Minha mãe me xinga quando eu faço coisa errada, mas isso é pro meu bem. Eu converso com minha mãe. Sempre ela me diz que quando eu era pequena eu era do tamanho de uma caixa de sapato de adulto. Eu era tão pequena que cabia numa caixa de sapato.

Tem guris que gostam de mim, mas a minha mãe falou para mim estudar e trabalhar muito pra depois pensar em namorar. Depois que eu trabalhar eu posso namorar, só depois.

A minha professora se chama Lu. Ela é muito legal. Ela que fez esse diário. Ela tira foto de nós trabalhando.
(aluna T., 3ª. série)

Meu querido diário! Peço desculpas pelo que eu fiz de errado. Eu queria pedir desculpa para minhas amigas e também para minhas colegas, para os meus pais, para minha avó e meus primos.
(aluna T., 3ª. série)

Oi meu diário! Hoje foi um dia muito legal. Sabe por quê? Porque hoje eu tirei foto e nós vamos soltar às 4 horas da tarde. Meu coração bate pela "sora".

Meu diário, hoje teve recuperação da prova de matemática e eu estudei muito para a prova e eu fui muito boa na prova, eu espero. Eu não demorei muito para fazer a prova.
(aluna B., 3ª. série)

Vali-me, também, de uma atividade solicitada pela professora Lu à turma de 3ª. série, a ser realizada em sala de aula, em que cada aluno/a deveria refletir e analisar as suas atitudes, escrevendo como estava se sentindo com relação à convivência com a família, os amigos, a escola, a religião e o trabalho. Pude observar que o enunciado da mesma: *"Às vezes me perco. Tenho medo. Sou uma ilha num mar de interrogações"*, foi uma intervenção pedagógica que oportunizou às crianças assumirem mais livremente seus medos e posicionarem-se como sujeitos que se interrogam, se analisam e têm dúvidas e temores com relação ao viver.

Como expressão desta atividade, salienta-se o fato de que as crianças demonstraram ter muito apreço pelas relações com os amigos e pelos familiares, declarando como valores o respeito, a honestidade e a sinceridade. Em geral, não se consideram praticantes de nenhuma religião específica, mas dizem ter sido batizados e algumas meninas vieram mostrar o álbum da 1ª. comunhão, nos meus momentos de convivência em sala de aula. Também manifestaram que costumam

se sentir arrependidos e entristecidos quando se desentendem com os colegas e, então, a primeira atitude é ir ao encontro do amigo ou da amiga e pedir desculpas, reatando os laços de amizade. Sinalizaram uma espécie de “exame de consciência” que realizam consigo mesmos, assumindo e reconhecendo suas ações, quando se encontram em situações de briga e desentendimento com colegas.

Em certas passagens dos testemunhos escritos, as crianças parecem se sentir numa situação de mal-estar, de culpa e de tristeza, mas logo em seguida afirmam sentirem-se aliviadas e alegres. É claro que não podemos desconsiderar a influência em nossa cultura das práticas religiosas do cristianismo como uma religião confessional e de salvação, amplamente adotada como sanção e reparação na escola moderna, que sustentada principalmente pela tecnologia do poder pastoral, impõe algumas obrigações com a verdade, com a confissão e com o reconhecimento público da fé e do ser pecador, tendo como objetivo final “assegurar a salvação individual no outro mundo” (Foucault, 1995, p.237).

Essa modalidade de analítica de si considera a obediência uma virtude e de alguma forma introduz uma relação de submissão pessoal, em que cada indivíduo não apenas deve saber o que se passa em sua alma, como também confidenciar ao outro, tornar público, renunciando constantemente a este mundo e a si mesmo.

Dentre as inúmeras expressividades das crianças, desejo destacar os depoimentos abaixo por oportunizarem maior visibilidade ao exposto acima.

*Os amigos e colegas às vezes eles brigam na sala por minha causa. Eles brigam e choram porque perderam a alegria de viver bem no dia-a-dia.
(aluno V., 3ª. série)*

*Eu sou muito legal com os meus familiares, meus primos e o meu irmão que eu adoro e a minha mãe também. Eu sou feliz porque eu faço tudo o que eu quero. Eu sou honesta com quem é honesto comigo, com os meus familiares e com os meus amigos.
(aluna C., 3ª.série)*

Eu estou amando. Eu tenho respeito e me respeito. Quando eu bato em alguém eu fico triste. Eu fico alegre quando jogo com meus amigos e amigas. Eu tenho dignidade com as minhas amigas e amigos. Eu tenho muitas amizades.[...] Eu às vezes, eu fico triste por não copiar e incomodar a “sora”, mas depois eu me alegro.
(aluno H., 3ª. série)

*Eu sou uma menina de fé que bate nos guris.
Eu sou a D. e eu gosto da minha vida e do colégio. Eu sou uma menina de fé que ama a escola. Sou gente boa e agitada às vezes.*
(aluna D., 3ª. série)

Na escola eu arrumei muita amizade. Eu respeito muito as pessoas. Eu gosto de ver todo mundo alegre. Eu não gosto de ver gente triste. Eu tenho muito amor pela minha família. Eu sou sincero com as pessoas. Eu gosto de ver todo mundo vencendo e com sucesso.
(aluno V., 3ª. série)

*Quando eu bato nas pessoas eu fico triste, eu me arrependo e peço desculpas e elas aceitam. Depois eles querem ser meus amigos, daí eu digo que tá legal, eu aceito, então, vamos brincar de que?
– De esconde-esconde. Então eu aceito, e vamos lá e convidamos mais amigos.*
(aluno A., 3ª. série)

Os pensamentos expressos pelas crianças, também possibilitam aproximar as práticas pedagógicas experimentadas com as técnicas de si, que oportunizam ao sujeito efetuar um determinado trabalho de conhecimento e de cuidado sobre si mesmo, desde seu corpo, suas condutas, suas atitudes, suas capacidades, com intenções de transformar-se, constituindo um saber sobre si.

4.4 Dos direitos que sensibilizam e comprometem

Mostrar um inferno não significa, está claro,
 dizer-nos algo sobre como retirar as pessoas do inferno,
 como amainar as chamas do inferno.
 Contudo, parece constituir um bem em si mesmo reconhecer,
 ampliar a consciência de quanto sofrimento
 causado pela crueldade humana
 existe no mundo que partilhamos com os outros.
 Alguém que se sinta sempre surpreso com a existência
 de fatos degradantes, alguém que continue
 a sentir-se decepcionado (e até incrédulo)
 diante de provas daquilo que os seres humanos
 são capazes de infligir, em matéria de horrores
 e de crueldade a sangue-frio, contra outros humanos,
 ainda não alcançou a idade adulta
 em termos morais e psicológicos.
 Ninguém, após certa idade,
 tem direito a esse tipo de inocência,
 de superficialidade,
 a esse grau de ignorância ou amnésia.
 (Sontag, 2003, p.95)

A epígrafe acima trata da importância de fazer-nos conhecer as experiências de dor e sofrimento dos outros, como forma de melhor entendê-las e, quem sabe, de nos possibilitar viver a experiência da alteridade, do acolhimento e da escuta ao que vem do outro, pois, como afirma Geertz (1999, p.22), “o sentimento de ser estrangeiro não começa à beira d’água mas à flor da pele”. Susan Sontag (2003) também chama a atenção que, para além das imagens, as narrativas também se constituem como uma poderosa estratégia interpelativa capaz de atingir o propósito de nos sensibilizar, solidarizar e fazer compreender a dor dos outros.

Em seu livro denominado *Diante da dor dos outros*, Sontag (2003) levanta questões sobre o que suscitam as imagens de dor e de guerra que nos são apresentadas diariamente por diferentes meios (fotografias em jornais, revistas e livros; exposições em museus; televisão; cinema e internet), e com as quais já nos sentimos acostumados. Sua intenção é interrogar sobre os efeitos das imagens de sofrimento em nossas vidas, traçando o percurso dessa iconografia que percorre desde os campos de concentração nazistas, a guerra do Vietnã, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, as guerras na África pós-colonial, a guerra na Bósnia, a guerra no Afeganistão, até a destruição do *World Trade Center*.

Ao longo de minha trajetória docente tenho constatado que o uso de imagens tem se constituído como um recurso escolar, explorado de forma habitual por um número expressivo de professoras e professores. No caso da professora Lu e das crianças que acompanhei, tal recurso foi bastante utilizado em sala de aula, seja por iniciativa das crianças ou da professora. Minha atenção se volta, particularmente, à parte do trabalho didático-pedagógico que observei e acompanhei, relativo às temáticas da guerra, violência, intolerâncias e preconceitos.

No ano de 2005, a professora Lu, então docente em uma turma de 3^a. série, desenvolveu atividades com as crianças em que elas teriam que reunir-se em grupos, selecionar gravuras que abordassem o tema direitos humanos e condições de vida na sociedade atual, tendo como texto orientador a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. As crianças tomaram conhecimento da Convenção através de um livro paradidático denominado *Todos temos direitos* (2003). O referido livro foi escrito e ilustrado por crianças, adolescentes e jovens representantes de diferentes culturas, nacionalidades e países do mundo todo. Nesse livro, cada direito da Convenção, apresentado de forma resumida, vem acompanhado de dados, entrevistas, opiniões, histórias, poemas, desenhos e fotos, com intenção de fazer refletir sobre as idéias e opiniões baseadas em experiências pessoais das crianças e jovens.

A proposta da professora Lu às crianças, inspirada no livro mencionado, tinha como enunciado, uma frase retirada do mesmo: *Bonita Declaração...mas o que estamos fazendo com ela?* A professora Lu propôs que a escolha do que escrever, desenhar ou ilustrar com gravuras fosse do interesse e responsabilidade das crianças. Ela pretendeu aproximar a vida narrada no livro por outras crianças e jovens com a vida vivida por seus alunos/as, inclusive dialogando com os/as mesmos/as sobre órgãos e instituições responsáveis pelos direitos humanos e pela defesa dos direitos das crianças, a fim de que o documento não ficasse apenas como uma bela retórica.

Praticamente todos os grupos de crianças expressaram-se com gravuras de casas, mansões, automóveis, computadores, hotéis luxuosos, piscinas com bares e prática de esportes, praias com veleiros e iates, *shoppings*, e vários outros bens de

consumo que demonstravam as diferenças entre as classes sociais, denominados nos textos elaborados de “pessoas ricas e pessoas pobres”. Também escreveram e representaram com desenhos o quanto desaprovam e repudiavam o uso de armas. Nos fragmentos abaixo, pode-se observar algumas produções do que ficou registrado pelas crianças.

Os direitos humanos

Todos têm um direito: o direito de amar, viver, ser respeitado por todos, ir para a escola. Mas quando tiver guerra podemos ir para qualquer país. Bom é ter todas as raças. Não devemos usar armas. Todos temos direitos a não usar armas perigosas.

(grupo composto por seis alunos da 3ª. série)

Nunca se pode tratar o branco bem e o negro ruim. Tem muita pessoa que maltrata seu filho e aí seus vizinhos ligam para o Conselho Tutelar.

(grupo composto por cinco alunas e um aluno da 3ª. série)

Todas as crianças devem ter direito de brincar, curtir, sonhar e ver o mundo do jeito que ele é. As crianças não podem ser discriminadas por raça, religião, e doenças. Tem gente que discrimina porque ela é católica, batuqueira ou evangélica, ou também porque ela tem doença como síndrome de Down.

(aluna C., 4ª. série)

Todos têm seus direitos e as crianças também têm, e são todos iguais. Tem gente de todas as raças: negro, branco e índios, e todas estas raças têm que ser respeitadas por todos os lugares, até nos lugares mais longes e mais pertos. Nós sabemos que devemos respeitar todos. [...] Mas lembre-se que não devemos desrespeitar os outros. Todos nós sabemos que ainda por dentro de todos os adultos há uma criança escondida.

(aluna N., 4ª. série).

*Todas as crianças depois dos 6 anos de idade tem o direito de estudar, não importa se seja loira ou morena, branca ou negra.
(aluna E., 4ª. série)*

Respeite os direitos das crianças
Os direitos das crianças têm que ser respeitados, todos eles, como o direito de lazer, de brincar e de igualdade.
O direito da criança de ter lazer não está dando certo, porque muitas crianças estão sem casa, dormindo na rua, sem comida, cama, televisão, e sem lazer e as crianças têm que ter lazer.
Os direitos das crianças de brincar não estão dando certo porque as crianças negras estão sendo discriminadas por causa da cor. Mas todas as crianças são iguais, todas têm o mesmo direito, não importa se é negra ou branca, elas são iguais.
*O direito da criança de igualdade não está dando sendo respeitado por causa da raça negra e da religião. Todas as crianças de raça negra têm os mesmos direitos que as outras, elas têm direito de brincar, lazer, de ter onde dormir e morar. Elas são iguais só muda a raça e a religião.
(aluno P., 4ª. série)*

Em princípio, como destaquei anteriormente, o discurso sobre os direitos humanos, assim como a discursividade sobre a criança como sujeito de direitos, poderiam ser enfocados sob a ótica de uma essência do indivíduo ou apenas como discursos prescritivos que tiram o movimento e a transformação, mas vistos sob outro prisma, poderiam ser interpretados como uma contribuição para pensar como nos constituímos sujeitos morais e éticos nesses tempos de (in)sensibilidades e de (in)tolerâncias.

Nesse rumo, convém retratar, aqui, mais uma estratégia pedagógica utilizada pela professora Lu, com a turma de 4ª. série. Nessa atividade a professora Lu utilizou como recurso didático uma crônica de um jornal local, que analisava as situações de violência ocorridas em São Paulo, envolvendo os presidiários de vários presídios organizados pelo Primeiro Comando da Capital (PCC). Procurou relacionar tais conflitos com situações que são permanentes e cotidianas, principalmente na sociedade brasileira, que se anuncia como um país que não vive uma situação de guerra, mas em estado de tensão constante diante da criminalidade e de diferentes

manifestações de violência³⁰, bem como solicitou às crianças que redigissem pequenos textos ou crônicas envolvendo a temática abordada. Observa-se uma circulação de discursos que constantemente interpelam as crianças pesquisadas e que claramente se fazem presentes em suas manifestações escritas e em seus depoimentos orais, ao mencionarem situações de confronto com as quais se deparam envolvendo armas, animosidade e brigas, bem como o consumo e tráfico de drogas consideradas ilícitas, e a conseqüente morte de pessoas muito próximas, como vizinhos, parentes e amigos. É o que se percebe nas histórias narradas pelas crianças, conforme testemunham os excertos abaixo:

João trabalha na polícia e tem um filho chamado Carlos que é muito curioso. Tudo o que ele via queria mexer. Ele tem 14 anos.

Certo dia João ouviu um chamado de socorro e foi atender. Carlos havia visto a arma de João.

João voltou cansado e foi dormir. Carlos foi mexer na arma de João. Enquanto isso João acorda e grita:

- Larga que esta arma é perigosa!

Carlos responde:

- Você não me ama, você só pensa em você.

Carlos teimoso foi novamente pegar a arma do seu pai e fugiu de casa.

Carlos avistou seu amigo que estava na rua e foi mostrar a arma a ele, mas seu amigo não gostou e ameaçou de ligar à polícia. Carlos se invocou com seu amigo e engatilhou a arma, mirou nele e atirou. Os outros meninos foram à polícia denunciar. Carlos com medo fugiu. A polícia ligou para a casa de Carlos e falou com o João e explicou o acontecimento. João foi atrás de Carlos. Quando o encontraram o levaram para a polícia para explicar o que aconteceu e decidiram o que iria acontecer com ele. O menino amigo de Carlos estava muito mal. Os policiais decidiram que ele seria preso. E ele acabou sendo preso com sentimento de culpa (sublinhado pelo autor).

João para mostrar que ama seu filho, pagou a fiança do seu filho Carlos e ele percebeu que seu pai o amava. O seu amigo o perdoou e voltou tudo ao normal.

(aluno L., 4ª. série)

Todo pai e mãe que ama o filho tem que dar limites. Pai e mãe que ama o filho dá limites. Esses limites não vão acabar com tudo o que o filho gosta, com tudo o que o filho gosta de fazer. Pai e mãe que não gosta dos filhos são aqueles pais que deixam o filho fazer tudo o que quiser, como pegar uma arma do pai e levar para a rua e brincar de roleta russa, ficar na

³⁰ Esclareço que esta atividade não contou com o registro escrito no diário da professora, tendo sido descrita pela pesquisadora em seu diário de campo.

rua até tarde fumando maconha e cheirando. Pais que não gostam dos filhos deixam tudo, deixam fazer tudo o que quiserem. Pais que amam os filhos dão limites, como não deixar pegar a arma de dentro de casa, ficar na rua até a hora que quiser, ficar na rua com estranhos fumando e cheirando, sair no dia e na hora quiser, quando quiser sem avisar os pais. Pais que amam os filhos perguntam onde eles vão, a hora e o dia, para não ficarem preocupados, senão pode acontecer uma coisa com eles e os pais vão saber.

Por isso tem que dar limites para todos os filhos, pode ser criança, pré-adolescente e adolescente. Pais que amam os filhos dão limites.

(aluno D., 4ª. série)

Observa-se que há uma aproximação entre os discursos sobre a produção da violência e os direitos-proteção, na medida em que a proteção implica cuidado e limites do adulto que cuida para com a criança que é cuidada, como sugerem as idéias do aluno D., 4ª. série, ao afirmar que “Pais que amam os filhos dão limites, como não deixar pegar a arma de dentro de casa, ficar na rua até a hora que quiser, ficar na rua com estranhos fumando e cheirando [...]”. Tal posicionamento também denota um conhecimento sobre os riscos e violências a que as crianças e jovens encontram-se expostos, direcionando o pensamento para que se considere que quanto mais os saberes sobre si se constituem como verdadeiros para o sujeito infantil mais ele terá possibilidades de aprender a cuidar de si, mas também se comprometer a cuidar do outro. Também possibilitam ao sujeito infantil que ele realize uma espécie de analítica de si, na medida em que determinadas situações e enfrentamentos passam a produzir um “sentimento de culpa”, conforme mencionou o aluno L., da 4ª. série, quando narra uma experiência de violência, envolvendo o uso indevido de uma arma com amigos, em que o protagonista queixa-se da falta de amor do pai e desabafa dizendo: “Você não me ama, você só pensa em você”.

Ainda com relação a estratégia pedagógica adotada pela professora Lu, indaguei acerca dos motivos que a levaram a abordar o tema guerra com as crianças do Ensino Fundamental. Segundo a professora Lu, a temática faz parte do que ela denominou de “formação para a cidadania” e também relacionou-se aos desejos de aprendizagem do grupo de alunos e alunas, que se manifestou intrigado, inquieto e curioso, querendo saber sempre mais, através de questionamentos, bem como trazendo recortes de jornais e revistas, com imagens, reportagens e crônicas sobre o tema da guerra e da violência social. Percebi que houve um interesse da

professora em aproximar o que consta nos documentos oficiais sobre os direitos da infância com a vida vivida e narrada pelas crianças.

Há um sentido e implicações ao se abordar a temática da guerra e da violência em proximidade aos direitos das crianças? Uma das reflexões que a tematização da guerra conduz é a de que a professora Lu sentiu-se envolvida, atravessada e subjetivada pelo tema, e, desta forma, interessou-se em afirmar e defender o que advoga a discursividade da infância de direitos, ou seja, o repúdio diante de situações de violência social - abuso e exploração sexual, maus tratos, negligência, abandono, trabalho infantil e trabalho escravo, órfãos e refugiados de guerra, crianças soldados, rapto e venda de crianças - que inúmeras crianças estão expostas, próximas e distantes, incluindo-se as crianças pesquisadas. Outras possíveis articulações entre o tema guerras e violências e os discursos sobre a infância de direitos remetem ao que pode ser considerado como direito das crianças na contemporaneidade: terem acesso às informações e aos saberes do mundo em que se estão inseridas como sujeitos de direitos, por meio de experiências de aprendizagens sistematizadas e oportunizadas pela escola.

Também cabe considerar que os discursos produzidos historicamente acerca dos direitos das crianças não se assentam sobre uma visão romântica, mas apontam para uma situação dramática e conflituosa quando da sua implementação pelas diferentes sociedades no mundo. Tais discursos emergiram, como já referido antes, a partir de situações em que as crianças foram vítimas de guerras e violências.

Tendo como referência a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, cabe destacar que toda criança tem:

Art. 37 - Direito a não ser submetida à tortura ou tratamento degradante. Se detida, que não seja colocada junto com adultos, sentenciada à morte ou a prisão perpétua. Direito à assistência legal e contato com a família.

Art. 38 - Direito, se tiver menos de 15 anos, de não ser recrutada pelo exército e de não se envolver diretamente em conflitos armados.

Art. 39 – Direito, caso seja vítima de luta armada, tortura, negligência, maus-tratos e exploração, de receber tratamento que propicie sua recuperação física e psicológica e sua reintegração como membro ativo da sociedade.
(*Todos temos direitos*, 2003, p.91)

No itinerário de explorar as minúcias do cotidiano da sociedade atual e de provocar junto a seus alunos e alunas de 4^a. série, a multiplicação de olhares atentos, sensíveis e comprometidos com relação às diferenças culturais e discriminações sociais, a professora Lu desenvolveu uma proposta de trabalho didático-pedagógico que procurou se ocupar da intertextualidade, no sentido de trama, fazendo uso de diferentes textos (vídeo, música, poesia), e focalizando no enunciado *Além da imaginação* – título da poesia problematizada e no videoclipe da música *O salto*.

Tal estratégia pedagógica resultou em produções escritas que indicam a afluência de significativas situações envolvendo os contrastes sociais com os quais convivemos cotidianamente e de como, inúmeras vezes, nos parecem imperceptíveis, por já terem se disseminado no dia-a-dia e impregnado os nossos sentidos como naturais e banais, em virtude dos efeitos que as imagens veiculadas pelas mídias produzem. A maioria das imagens escolhidas pelas crianças, para compor os arranjos de suas expressividades, retratava cenas de grande sofrimento e de conflitos sociais, étnico/raciais, bem como de violência social. Em todas as produções escritas havia a presença expressiva de imagens de crianças abandonadas ou em alguma situação de fragilização, negligência e maus tratos, bem como de idosos doentes, moradores de rua, detentos em presídios. Cabe lembrar que o tipo de material - revistas e jornais - oferecido às crianças, continha uma considerável circulação de diferentes informações que, provavelmente, direcionou a realização da tarefa para um determinado olhar, com atribuição de determinados sentidos pelas mesmas, donde se depreende que os processos de subjetivação destas crianças, tematizados pela metáfora da guerra, estão se processando no sentido de afirmar os direitos das crianças em direção à preservação da vida, como o mais precípuo e premente dos direitos a ser perscrutado no e para além do currículo escolar.

4.5 Dos direitos que protegem e fazem viver: um lugar para a família

Finalmente, para os pessimistas
 que pensam que a civilização
 corre o risco de ser engolida por clones,
 bárbaros bissexuais
 ou delinqüentes de periferia,
 concebidos por pais desvairados
 e mães errantes,
 observamos que essas desordens não são novas
 - mesmo que se manifestem de forma inédita -
 e sobretudo que não impedem que a família
 seja atualmente reivindicada
 como o único valor seguro
 ao qual ninguém quer renunciar.
 Ela é amada, sonhada e desejada
 por homens, mulheres e crianças
 de todas as idades,
 de todas as orientações sexuais
 e de todas as condições.
 (Roudinesco, 2003, p.198)

Nesta seção, procuro tecer algumas considerações com relação às implicações entre a família e o governamentalidade biopolítica da infância, principalmente no que concerne aos direitos de proteção e de liberdade das crianças como sujeitos de direitos em detrimento aos deveres e obrigações dos adultos que ocupam as posições parentais. Cabe lembrar que quanto mais os adultos ao exercerem a função paterna e materna aprenderem as lições do cuidado de si, mais terão incorporado como verdadeiros e necessários os discursos que afirmam que saber cuidar de si implica saber cuidar do outro, neste caso, o sujeito infantil.

Considerando a dimensão da governamentalidade (Foucault, 1989), a família aparece como um instrumento de governo da população, pois administra sob o universo do privado a ordem pública. Para tanto, o uso da norma fará esse elo, pois segundo Foucault (1999, p.302), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”.

Por que a infância tem gerado tanta mobilização social? Porque tem se constituído como um território em disputa na sociedade, sendo atribuída sua responsabilidade a diferentes instituições - Estado, família, escola - que, dependendo dos contextos históricos, a assumem de maneira distinta. Porém, é

importante lembrar que não há uma única infância, mas uma multiplicidade de infâncias em circulação, que demandam diferentes olhares e cuidados, e que a condição de sujeito infantil encontra-se imbricada com a possibilidade de experimentar a situação de ser criança de diversas maneiras na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, cabe retomar a interrogação já referida em diferentes passagens: qual o lugar que os discursos sobre a infância de direitos têm ocupado no sentido de tornarem-se discursos necessários e verdadeiros para o nosso contexto atual? Tais discursos estariam operando como um dispositivo de governo biopolítico com a intenção de garantir a vida das crianças, na medida em que atuam como prevenção e proteção, seja para não se perder o “amor” às múltiplas infâncias de nossos tempos, ou ainda para fazer cumprir o ideário da modernidade de “libertar e salvar a infância”? Tal projeto orientou o pensamento moderno na constituição das imagens de infâncias construídas no decorrer dos tempos, na perspectiva de realizar o sonho de uma “infância feliz, segura e protegida”. Quais aproximações se estabelecem entre a família e o governo biopolítico da infância para que a façamos viver?

Estas reflexões assinalam, fundamentalmente, a pertinência de indagarmos sobre a posição e o valor atribuído à vida hoje. Nos estudos realizados por Foucault (2003a), principalmente no capítulo intitulado: “Direito de morte e poder sobre a vida”, constante na obra *História da sexualidade I: a vontade de saber*, o autor indica que desde o século XIX, a vida passa a ter uma centralidade na produção do sujeito moderno, isto é, ela passa a ser alvo de estratégias de poder. O corpo é visto como o lugar da vida, e dela o Estado deve se ocupar para governar os corpos vivos. Trata-se de perceber a vida na sua forma biológica, controlada pela política. Isto é, a vida deve ser tomada, aqui, no seu sentido político, como aponta Foucault (2003a, p.136): “O direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o ‘direito’, acima de todas as expressões ou ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser [...]”.

Foucault também se ocupa do tema da vida em sua analítica do poder e do sujeito, através do que ele denominou de biopolítica. Ela pode ser compreendida como um conjunto de estratégias políticas que atuam sobre a vida, considerando a

necessidade de governar o corpo político e econômico de uma sociedade que começa a se transformar, ao final do século XVIII, com o crescimento populacional, a industrialização e a urbanização (Fonseca, 2000). Ou seja, a biopolítica se ocupa das políticas que atuam sobre a vida das populações e, conseqüentemente, com os processos de regulação das mesmas por meio de dispositivos de segurança (ex: campanhas de vacinação, a favor do uso de preservativos, contra o consumo de bebidas alcoólicas, contra o fumo, contra o consumo de drogas ilícitas etc) e com as artes de governar que envolvem a relação entre o Estado e a sociedade civil. Cabe esclarecer que, ao fazer uso do termo *dispositivo*³¹, sob a perspectiva analítica de Foucault, o mesmo é entendido como sendo a maneira como se articulam, se compõem, se tramam e se enredam diferentes estratégias, táticas e técnicas de poder, num determinado momento e numa dada circunstância, com um objetivo e uma finalidade, para a constituição de um determinado objeto, tendo em conta as práticas discursivas e não-discursivas. E é nesta perspectiva que o gerenciamento da população implica a necessidade de uma série de políticas que intervenham e modifiquem as condições de vida, por meio de normas, seja quanto à alimentação, saúde, amparo na velhice, proteção à infância, habitação, organização das cidades etc. Nesse âmbito, os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos vêm somar-se como uma forma de gerenciamento da vida e de produção de uma determinada infância de direitos a ser problematizada dentre as múltiplas infâncias

³¹ O uso que é feito do termo *dispositivo*, nesta tese, tem como intenção tomá-lo o mais proximamente do sentido que Foucault (1989) atribuiu-lhe na obra *Microfísica do poder*. Porém, convém esclarecer que não é uma ferramenta conceitual aceita de forma tranqüila e consensual, quanto às suas interpretações, implicações e seus usos, por uma boa parte de pesquisadores/as e estudiosos/as do pensamento foucaultiano.

Para Foucault (1989, p.244), pode-se procurar compreender o *dispositivo*, considerando que: “[...] através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

“Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como um programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

“Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica”.

Ainda sobre alguns entendimentos com relação aos usos do conceito de dispositivo, ver: Deleuze (1999), Fischer (2002), Marcello (2004).

experimentadas, e para tanto, a instituição familiar merece uma atenção singular, pois encontra-se implicada e imbricada com a produção de direitos-proteção e direitos-liberdade em favor do fazer viver.

Considerando uma variedade de campos de saberes que procuram conceituar a família – Antropologia, Sociologia, Política, História, Filosofia, Direito, Psicologia, Psicanálise... -, com intenções de capturar os seus significados, gostaria, inicialmente, de compreendê-la, não tão filiada a esta ou aquela área de conhecimento. Prefiro descrevê-la, aqui, mais como um artefato cultural em constante recomposição e reconfiguração, através dos tempos, atravessada por diferentes discursividades e por uma diversidade de formas de construir relações entre os sujeitos, na constituição dos laços afetivos e parentais.

Percebida, então, como um espaço de convívio e socialização, observa-se que, ao longo da história, as relações de autoridade que perpassam a instituição familiar têm estado em suspensão e deslocamento. Os discursos com relação aos direitos das crianças também têm produzido ressonâncias e alterações neste universo de convivência, alterando o estatuto da criança no lugar que ela ocupa como filho/a, tanto em termos econômicos quanto afetivos. Segundo Maria Alice Nogueira (2005), socióloga e pesquisadora das relações entre a família e a escola na contemporaneidade,

[...] a família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Uma conjunção de fatores - dentre os quais se incluem sobretudo a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social – fez com que os filhos deixassem de representar para os pais uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar. (2005, p.570)

Tais alterações não estão se processando de forma isolada, mas fazem parte de toda uma configuração de estratégias de governamentalidade - biológicas, educativas, culturais, econômicas, sociais, políticas -, que envolvem, por exemplo,

os movimentos feministas e de liberação da sexualidade, que são lutas historicamente travadas pelas mulheres quanto aos processos de libertação dos poderes masculinos e de afirmação de suas identidades como sujeitos de direitos para além do âmbito do convívio familiar e das relações de casamento.

Alguns estudos, como os realizados no campo jurídico³², têm demonstrado que a família vem apresentando rápidas transformações na contemporaneidade, havendo um “desentrelaçamento de antigos elementos relacionados à família – ‘casamento, sexo e procriação’ – e a priorização do vínculo afetivo”, sendo que “o próprio conceito de filiação mudou e não se refere só ao vínculo biológico”, cabendo, então, à lei, o desafio de se adequar às novas situações, enfrentando as discriminações e preconceitos, tanto sociais quanto culturais (Dias, 2006).

Também convém pontuar que os sujeitos ao serem disciplinados, normalizados e subjetivados por meio de suas experiências de convívio familiar não necessariamente o estão sendo da mesma forma, principalmente, se formos considerar as famílias que se reconfiguram por meio de recasamentos ou que se organizam a partir da lógica da monoparentalidade ou da monossexualidade (Sacristán, 2005). Os efeitos e as marcas se produzem e operam de forma diferenciada em cada um dos sujeitos do grupo familiar, mesmo que habitem um mesmo espaço de convivência.

Outras possibilidades de construção das *relações de parentesco*³³, provavelmente (re)produzem diferentes configurações familiares, que podem envolver laços parentais de consangüinidade (entre irmãos), de afinidade (casamento), de adoção ou parentesco espiritual (padrinhos/madrinhas). Portanto, torna-se necessário compreender as relações de parentesco como envolvendo a descendência pai/filho ou mãe/filho e como um constructo social que desloca o

³² Para um maior detalhamento das abordagens jurídicas sobre as transformações do Direito de Família, sugiro consultar o *site* www.mariaberenicedias.com.br, onde constam os artigos de autoria de Maria Berenice Dias, desembargadora da 7ª. Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado (TJ/RS).

³³ Em diversos estudos antropológicos sobre relações familiares, de parentesco e de gênero, tem sido mais usual a terminologia *relações de parentesco*, por estar mais associada “às relações entre pais e filhos, entre marido e esposa, avós e netos, tios e sobrinhos, entre primos e entre irmãos”. Seu uso encontra-se mais vinculado às sociedades tribais e não-ocidentais, enquanto o termo família - tido como “um conceito moderno de família nuclear unidomiciliar” – está mais identificado com as sociedades ocidentais contemporâneas (Almeida, 2004, p.224).

sentido biológico de família para o sentido cultural, por meio de alianças entre grupos, possibilitada pela troca e pela reciprocidade (Fonseca, 1999a).

Ao percorrer algumas noções de família que se constituíram historicamente e que de alguma maneira colonizaram o pensamento da sociedade brasileira, Fonseca (1999a) aponta a noção de família nuclear que teria se desenvolvido a partir do Renascimento e passou a se afirmar a partir da 2^a. Guerra Mundial.

Algumas sintonias e semelhanças podem ser consideradas com relação às configurações familiares abordadas por Fonseca (1999a), como o aumento da expectativa de vida, onde pais e filhos adultos convivem durante muito mais tempo e podem contar com a ajuda daqueles; relação de convivência entre padrastos e enteados com os recasamentos; prolongamento da adolescência; o parentesco como o ordenador da identidade pessoal, assim como das formas de sociabilidade e atividades de lazer e, ainda, a persistência dos laços de sangue.

Como diferenças, caberia salientar o contexto cultural e social como responsável pelo contorno de diversas configurações familiares, tais como: a família conjugal de classe média, as elites e a solidariedade de linhagem (o grupo corporado das grandes famílias) e nas camadas populares, a ênfase na unidade doméstica e nas parentelas (redes de ajuda mútua), tendo presente que “o que faz sentido num contexto não o faz, necessariamente, em outro” (Fonseca, 1999a).

Ainda sobre os significados da família, Roudinesco (2003, p.199), ao analisar as diversas configurações familiares em constituição na França e na Europa, em sua obra *A família em desordem*, lembra que a família ainda suscita desejos de ser constituída e reinventada, principalmente “como um lugar de resistência à tribalização orgânica da sociedade globalizada” e como um espaço de construção de identidades. Para a autora, essa desordem da família representa uma desconstrução da ordem familiar antiga, com o atual fortalecimento da figura materna e o conseqüente declínio da autoridade paterna. O que se percebe é que essa desordem da família está mais visível na contemporaneidade, mas que ela ainda continua sendo uma referência “diante do grande cemitério de referências patriárquicas desafetadas que são o exército, a Igreja, a nação, a pátria, o partido”. E a autora indaga quanto ao futuro da família, e sua resposta afirma que “para

aqueles que temem mais uma vez sua destruição ou sua dissolução, objetamos, em contrapartida, que a família contemporânea, horizontal e em ‘redes’, vem se comportando bem e garantindo corretamente a reprodução das gerações” (Roudinesco, 2003, p.197). Desejo, então, estabelecer aproximações entre o lugar da família e suas implicações com os processos de subjetivação da infância de direitos através de uma interlocução com o empírico.

Os textos das crianças, abaixo transcritos, foram produzidos a partir de uma atividade proposta pela professora Lu, na qual as crianças seriam convidadas a inventarem histórias inspiradas pela leitura da crônica de Fernando Sabino, denominada *Na escuridão miserável* (em anexo) e já mencionada anteriormente. Tal proposta suscitou manifestações de várias crianças sobre histórias que elas conheciam de crianças que viviam situações similares às aquelas descritas na crônica e que elas denominaram de “reais” em contraposição ao termo “inventada” utilizado pela professora Lu. Nos excertos abaixo, é possível identificar a relevância atribuída ao convívio em família e quais as responsabilidades que as crianças vêem como atribuições pertinentes à família, no que concerne aos direitos-proteção, simbolizado pelo direito de receber carinho, atenção, ser cuidada e ser amada:

Era uma vez uma menina que nasceu e se chamava Ester. Ela foi crescendo... Seus pais deram educação, carinho, amor, felicidade e deram uma escola boa para ela estudar. Suas colegas falavam:

- Por que você é carinhosa?

- Porque meus pais me deram carinho, amor, educação. Sou muito mais feliz com tios, avós e com meus pais. E com as crianças que não têm casa, amor, carinho, eu fico triste.

Quando estou doente, eles me ajudam bem. Quando estou com uma tarefa difícil, eles me ajudam. E fico muito feliz. Eles me abraçam e só por isso sou feliz.

As crianças que são pobres que sejam muito felizes!!!

(aluna S., 3ª. série)

A criança tem que ser bem tratada pelos pais e os pais têm que cuidar delas para ficarem fora das drogas e da prostituição nas ruas, e ficarem feliz e fora de tudo.

(aluna T., 3ª. série)

*Era uma vez um menino que nasceu no dia do natal.
Este menino teve muita sorte, ele tem uma família muito legal, tem um pai e uma mãe que trabalham e que dão tudo para ele.
Quando ele fizer 7 anos, ele vai estudar e brincar muito com seus colegas e fazer passeios com o colégio.
Esta criança vai ser muito feliz porque só vai trabalhar quando for adulto, para dar as mesmas coisas para suas filhas enquanto forem criança.*
(aluna M., 3ª. série)

[...] eu tenho alegria, alegria de ter pai, mãe, irmão, tia, tio e avó.
(aluna T., 3ª. série)

[...] tristeza é uma criança que não tem pai e nem mãe para dar um carinho e de mãe que não dá a menor bola pro filho que está triste.
(aluna L., 3ª. série)

As crianças têm que ser amadas pelos seus pais, tios, tias e seus avós. Então, dêem um sinal de amor para as crianças porque se as crianças não ganharem carinho e amor elas se sentem carentes, porque as crianças são que nem adultos. Então, dêem amor para as crianças para que elas se sintam felizes, porque nós sabemos que as crianças querem amor de seus pais.
(aluno G., 4ª. série)

Sou criança e ninguém pode tirar os meus direitos. Toda criança tem seus direitos como estudar e brincar. Criança tem o dever de fazer suas atividades escolares e tem o direito de lanchar e de ser respeitada, a palavra já diz tudo.

A criança é fraca e amorosa. Ela precisa da proteção dos pais e de carinho, mesmo de quem não seja seus pais. Tem que ter disciplina nos afazeres e brincadeiras com seus colegas e amigos. Também tem que ter comida enquanto estiver viva e ter água para o seu corpo não desidratar e não morrer de fome.

Toda criança tem que ter seus pais para proteger ou alguém por si, como os pais, para não deixar a criança apanhar dos maiores e não ser como um lixo que todo mundo vê na rua e acha que é coisa que não presta. Não é isso, a criança é frágil, é sinônimo de fragilidade. Criança tem direitos.

(aluna L., 4ª. série)

Desejo chamar atenção sobre as expressividades anteriormente citadas quanto ao lugar dedicado à família que aparece como detentora do poder de fazer viver e da capacidade de promover sentimentos junto às crianças que as façam sentirem-se alegres e felizes, pois dela depende a maior parte dos cuidados e responsabilidades de fazer cumprir os direitos-proteção para com a infância. Tais cuidados direcionam-se no sentido de fazer a criança viver em condições dignas e não degradantes e de operar na direção de constituir um sujeito criança que se sinta na posição de alguém valorizado pela sociedade, em contraposição ao sentimento de não existir, como adequadamente pontua a aluna L., da 4^a. série, ao considerar que: “Toda criança tem que ter seus pais para proteger ou alguém por si, como os pais, para não deixar a criança apanhar dos maiores e não ser como um lixo que todo mundo vê na rua e acha que é coisa que não presta”. Isto é, ter família é ter “muita sorte”, é ser amado, acarinhado e cuidado por ela. É ser alguém, é ter “[...] alegria de ter pai, mãe, irmão, tia, tio e avó”, nos dizeres da aluna T., da 3^a. série, pois “[...] tristeza é uma criança que não tem pai e nem mãe para dar carinho”, conforme lembra a aluna L., da 3^a. série.

Os textos das crianças ainda sugerem que uma das maiores privações simbolizada pela palavra *pobreza*, com as quais as crianças têm de se enfrentar e de se submeter em suas experiências cotidianas para se afirmar como um sujeito de direitos, com direito à infância, constitui-se justamente na impossibilidade de ter uma família que as queira, que as cuide e que as ame, pois pela ótica da aluna S. da 3^a. série “[...] com as crianças que não têm casa, amor, carinho, eu fico triste”. Ou seja, não ter família é um sintoma de tristeza e de pobreza, visto que a família simboliza para a criança ter um lar, ter amparo, ter aconchego, ser bem tratada pelos pais que “[...] têm que cuidar para ficarem fora das drogas e da prostituição nas ruas e ficarem felizes [...]”, conforme salienta a aluna T., da 3^a. série.

Pelas reflexividades das crianças, aqui expostas, percebe-se que as crianças têm incorporado e demonstrado domínio de um saber com relação aos deveres que compete aos adultos quanto aos cuidados e proteção da infância e que este saber incorporado às suas vidas, como um discurso verdadeiro e necessário, os instiga para que interpelem este outro-adulto da relação parental para que assuma a

posição de quem é imbuído legalmente e culturalmente da obrigação de cuidar e proteger as crianças. Observa-se, ainda que este saber apropriado pelas crianças remete a reflexão para os aspectos relacionados às práticas do cuidado de si, já abordada anteriormente, mas que merece ser evocada novamente com intuito de frisar que os adultos, na posição paterna e materna e como construtores de laços afetivos no âmbito familiar, quando aprendem a cuidar de si também aprendem que este saber cuidar de si implica ser capaz de cuidar do outro, neste caso o outro-criança.

4.6 Dos direitos narrados: um olhar sobre os livros paradidáticos e didáticos

Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
(Rocha, 2002, p.6)³⁴

Este estudo também está interessado em analisar os discursos que se encontram em circulação nos livros paradidáticos e didáticos³⁵, que costumam ser utilizados por um número expressivo de professoras de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por servirem de apoio e recurso para que as aulas se tornem mais ricas em desafios, estímulos e efeitos criativos. Tal interesse dá-se em decorrência das mudanças que estão ocorrendo nas salas de aula com o uso de diferentes

³⁴ Epígrafe retirada do livro paradidático: ROCHA, Ruth. *Os direitos da criança segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

³⁵ Tais livros também foram utilizados pela professora Lu como recurso e apoio para a implementação de suas atividades didático-pedagógicas, o que justifica o meu interesse em analisá-los nesta tese

artefatos culturais - para além do tradicional livro didático - como os livros de literatura infanto-juvenil e paradidáticos, revistas, jornais, CDs, filmes em VHS e DVD, bem como a realização de atividades variadas, como filmagens de cenas escolares, passeios ao ar livre (parques e sítios), visitas a museus, rituais envolvendo efemérides e festividades da comunidade, apenas para citar alguns. Por meio de tais artefatos e atividades, é possível perceber a circulação de significativas narrativas culturais sobre as infâncias, as crianças como sujeitos de direitos, sobre as identidades de gênero, sexuais, étnico/raciais, religiosas, de classes sociais e outros (de)marcadores socioculturais, que vão se engendrando nas tramas das práticas culturais e produzindo subjetividades no contexto escolar.

Com relação aos livros paradidáticos e didáticos, que abordam a temática dos direitos das crianças, é pertinente salientar que tais artefatos possibilitam cartografar e localizar os discursos que, na instituição escolar, produzem verdades sobre as crianças como sujeitos de direitos, interpelando professores/as e crianças com força e legitimidade, visto tratar-se de discursos registrados num ícone sagrado da cultura escolar, que é o livro e que, ao mesmo tempo, “participa do inventário do mundo e indica, também, a efemeridade das coisas” (Chartier, 1999, p.133).

Justamente pela representatividade e repercussão que os livros têm na instituição escolar entre professores/as, alunos/as e suas famílias, como formadores de opinião e de veiculação de saberes e discursividades, é que houve uma preocupação por parte da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), do governo brasileiro, em incluir na capa dos livros didáticos, distribuídos a partir de 2005, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU/1959). Tal notícia, divulgada pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação³⁶, em 11/04/2004, teve como enunciado o que segue: *Direitos das crianças e adolescentes serão divulgados nos livros didáticos*. Ainda segundo a nota emitida, trata-se de uma parceria envolvendo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), com o intuito de garantir a divulgação maciça da declaração, bem como promover a discussão sobre

³⁶ Conforme site www.abrelivros.org.br

os direitos das crianças e adolescentes, transformando-os em pauta do cotidiano escolar. Inclusive, tais órgãos públicos e entidades governamentais têm se manifestado favoráveis à inclusão de uma cláusula nos próximos editais de livros didáticos que disponha sobre a inserção de conteúdos veiculando a temática dos direitos humanos.

O que cabe salientar é que o enfoque relativo aos direitos das crianças e dos adolescentes a ser incluído nos livros didáticos não faz referência ao ECA, mas à Declaração dos Direitos da Criança, legislação promulgada pela ONU, em 1959. Tal detalhe merece atenção, pois representa uma forma de dirigir-se à infância e à juventude através de uma linguagem mais “universal” e menos localizada e confrontada com o contexto sociocultural brasileiro, de onde emerge a população infanto-juvenil que frequenta a escola. Também vale lembrar que tal declaração apresenta uma concepção de direitos para com a infância muito mais sintonizada com os direitos-proteção, principalmente por tratar-se de uma declaração dos direitos e não sobre os direitos, como é o caso da declaração oriunda da Convenção sobre os direitos das crianças (1989), que amplia o horizonte de discussão e reflexão ao incluir os direitos-liberdade, conforme mencionado em outras passagens desta tese.

Outra iniciativa do governo federal brasileiro, vinculada à divulgação dos direitos das crianças e dos adolescentes, é a notícia veiculada pela Câmara dos Deputados, na página eletrônica denominada *Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão*³⁷, que informa que a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ), aprovou na data de 04/07/2007, o projeto de Lei 5.705/05, proveniente do Senado, que inclui nos currículos das escolas de Ensino Fundamental, conteúdos relativos aos direitos das crianças e dos adolescentes. Segundo a notícia, o texto do projeto aprovado altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) ao introduzir conteúdos relativos aos direitos das crianças e dos adolescentes nos currículos escolares, tendo como principal fonte o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90). Neste caso, salienta-se que a referência em termos de legislação passa a ser o ECA, o que vem simbolizar um interesse em aproximar esta legislação ao contexto da infância escolarizada.

³⁷ Conforme site www.plenarinho.gov.br

Especificamente com relação aos cinco livros paradidáticos analisados para a investigação - conforme já elencados no primeiro capítulo da tese e cujas imagens da capa pode ser visualizadas nos anexos -, há outros aspectos relevantes a serem mencionados. Em várias passagens desses textos, observa-se um encaminhamento que articula imagem e texto, sensibilizando e interpelando o leitor. De acordo com as análises e reflexões resultantes de pesquisas empreendidas por Bastos e Stephanou (2005) sobre os discursos envolvendo infância, higiene e educação,

A união entre texto e imagem é mais do que um mero recurso gráfico, assumindo um caráter educativo. É uma estratégia de linguagem, implicando na adoção de um arsenal amplo de comunicação. O fundamental é usar a imagem como um elemento informativo que seja processado pelo olhar juntamente com o texto. A ilustração é, enfim, um recurso lúdico que atrai e diverte o leitor, favorecendo intimidade com o texto, pois fala a linguagem da infância, brinca com formas, traços, movimentos. (2005, p.06)

A partir, então, da trama que enlaça e enreda imagem e texto, o leitor das obras que enfocam os direitos das crianças depara-se com um discurso interpelativo que o envolve, sensibiliza e mobiliza, tanto para que se inscreva no lugar do adulto, como quem necessita cuidar da infância (posição do mestre/quem guia), quanto no lugar da criança como sujeito que necessita ser cuidado e protegido (posição de discípulo/quem é guiado), deixando marcas e vestígios que podem ser relacionados à perspectiva analítica do que Foucault abordou como “a ética do cuidado de si como prática da liberdade”, ou seja “o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre” (Foucault, 2004a, p. 271).

As citações a seguir, retiradas de duas obras analisadas e utilizadas pela professora Lu para desenvolver algumas das atividades didático-pedagógicas com as crianças, demonstram enfaticamente que é necessário e relevante tomar as técnicas de si como possibilidades relevantes e potencializadoras para que as crianças pesquisadas constituam um saber sobre si e aprendam a cuidar de si mesmas.

Toda criança tem o direito de viver e crescer... e crescer... e crescer... até ficar grande e poder decidir as coisas por ela mesma.

(Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens, art. 6, UNICEF, 2001)

Cuide de nós. Quando estiver frio ou chovendo, nos agasalhe. Quando o sol estiver forte, nos proteja. Não deixe nenhuma criança passar fome ou sede. Se ficarmos doentes, cuide de nós com carinho.

(Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens, art. 24, UNICEF, 2001)

Toda criança é importante. Quando cairmos, nos levante. Quando estivermos perdidos, nos conduza. Dê o necessário para sermos fortes e felizes, e faça o máximo por nós quando estivermos sob seus cuidados.

(Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens, art. 3, UNICEF, 2001)

Faça o que puder para que todo mundo saiba que estes são os direitos de toda criança.

(Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens, art. 42, UNICEF, 2001)

Mas as crianças dependem dos adultos, que fazem parte do grupo dos mais fortes. E muitas vezes os adultos não respeitam os pequenos. Para que isso não acontecesse mais, o pessoal da Liga das Nações decidiu escrever a Declaração dos Direitos das Crianças.

(Mini-Larousse dos direitos da criança, 2005, p.8)

O negócio é tomar conta – eu, você, todas as pessoas – para que as crianças sejam respeitadas.

(Mini-Larousse dos direitos da criança, 2005, p.33)

O *tomar conta*, que ora é definido como aquilo que compete a todos na sociedade, de alguma forma encontra-se relacionado ao governo biopolítico do sujeito infantil por todo o conjunto do corpo social. Sugere, em alguma medida, que a esfera da vida privada esteja se ampliando e transferindo o que era da ordem do indivíduo para o âmbito coletivo, não devendo, contudo, confundir tal coletivo com o Estado, pois este vem reduzindo suas atribuições como responsável pela administração da vida pública.

Por outro lado, torna-se relevante lembrar que ao Estado tem sido incumbida e atribuída historicamente a responsabilidade e o dever de zelar pela população como um todo e de intervir quando as demais instituições sociais não estiverem cumprindo com suas obrigações e deveres. Nesse contexto, a família torna-se o alvo de olhares - nem sempre consensuais -, tanto do Estado, quanto do conjunto da sociedade, para que os direitos das crianças figurem como deveres a serem postos em prática. Somado a esse aspecto, impõe-se a necessidade de proclamar e divulgar as crianças como sujeitos de direitos, de modo a que, cada vez mais, tais discursos se incorporarem ao cotidiano das práticas culturais da sociedade e operem como verdadeiros e necessários para fazer viver a infância.

Com relação aos significados que a discursividade sobre a infância de direitos, que perpassa estas obras, tem para a constituição de processos de subjetivação da infância de direitos, é pertinente eleger como referência a citação a seguir, extraída de uma obra de sensível beleza, que aborda os direitos das crianças, em que tais direitos são (re)apresentados com imagens de telas de artistas plásticos renomados mundialmente, que procuraram ungir-se do espírito contido na Declaração sobre os Direitos da Criança e, desta forma, traduzi-los em imagens que pudessem evocar sentimentos.

Deixe as crianças dizerem o que sentem e pensam. Não importa se falamos com voz grossa ou fina, sussurrando ou gritando, se por desenho, por mímica ou por sinais – preste atenção ao que dizem.
(Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens, art. 13, UNICEF, 2001)

É pertinente pontuar que há uma intencionalidade e um direcionamento por parte desta literatura, principalmente porque um número expressivo costuma ser editado em parceria com o UNICEF, revertendo parte da arrecadação a esta entidade. Trata-se de provocar e produzir situações em que os adultos posicionem-se num lugar de escuta e acolhimento para receberem o que expressam as vozes das crianças, para que essas possam constituir-se como sujeitos de direitos no exercício a que têm direito, que é o de expressarem-se e narrarem-se. A linguagem adotada costuma ser a de uma criança que se manifesta e convida o adulto para que a perceba, a escute e a proteja em suas necessidades básicas, ao mesmo tempo em que chama a atenção deste para que repare que existem outros direitos além dos direitos-proteção, capazes de promovê-la em direção ao exercício dos direitos-liberdade.

Quanto a outros dois livros didáticos, foi possível observar que cada um deles apresenta um capítulo com ênfase e especialmente dedicado à temática dos direitos das crianças. No livro destinado à 4^a. série, intitulado *Linhas e Entrelinhas – Língua Portuguesa 4*, a primeira unidade apresenta como título *O direito de ter direitos*, enunciado inspirado no pensamento da filósofa Hannah Arendt, sem constar nenhuma menção explícita a ela na referida obra – o que não surpreende, pois costuma ser um procedimento freqüente nos livros e manuais didáticos em circulação nas escolas. Narra-se como emergiram as declarações dos direitos das crianças, dando ênfase à Declaração de Genebra (1924) e às declarações decorrentes desta. Dois quadros são apresentados: um composto pela escrita, ilustrada com desenhos de crianças em suas relações com os adultos, em que são tomados como referência dez direitos considerados principais pelo UNICEF, extraídos dos princípios da Declaração dos Direitos da Criança (1959). Em outro quadro, são enunciados dez direitos da referida declaração numa linguagem mais coloquial, sintonizada com o universo infantil, (re)significados e adaptados pela autora Ruth Rocha, renomada escritora de livros infanto-juvenis. Nesta obra, observa-se que os direitos das crianças foram transfigurados em conteúdos escolares, no sentido de serem “didatizados” e “pedagogizados”. Isto é, os encaminhamentos metodológicos e reflexivos abordam vários aspectos envolvendo conteúdos do âmbito da Língua Materna, como exercícios de exploração dos significados, classificação de palavras/substantivos, bem como de fixação de

conceitos de gramática, ofuscando a densidade, o sentido, a relevância e a repercussão que tais discursos têm para o cotidiano das crianças escolarizadas.

O outro livro didático analisado intitula-se *Viver e aprender Português* e destina-se à 3ª. série. Nessa obra também observa-se esse movimento de “didatização” dos saberes relacionados aos direitos sobre as crianças. Tal temática foi relacionada ao trabalho infantil e teve como enunciado de abertura da unidade 4 o que segue: *Lugar de criança é na escola!* Nesta mesma página há uma imagem desenhada de um menino trabalhando com uma enxada na terra e sonhando com diferentes espaços do cotidiano de uma escola. Abaixo do chamamento de abertura da unidade aparecem questionamentos sobre qual a opinião das crianças leitoras da obra sobre o trabalho infantil e qual deve ser a rotina de uma criança, bem como seguem instruções sobre como será o roteiro de trabalho, envolvendo a leitura de uma crônica, de uma entrevista e de um trecho de um livro paradidático intitulado *Serafina e a criança que trabalha: histórias de verdade*. Cabe lembrar que esta última obra paradidática foi uma das pioneiras a debruçar-se e a explorar a temática do trabalho infantil, a partir da personagem Serafina, que é uma menina que vai aos poucos apresentando as crianças do Brasil e de diversas partes do mundo envolvidas com diferentes experiências no mundo do trabalho, tendo se tornado presente no cotidiano escolar de diversas crianças e professores/as.

Retomando as considerações sobre o livro didático *Viver e aprender*, na parte que contempla a crônica de Fernando Sabino, intitulada *Na escuridão miserável*, que narra a história de uma menina trabalhadora, antes do início da narrativa já há um alerta para que o/a leitor/a preste atenção para o enquadramento do texto – se narrativo, poético ou informativo. Ou seja, o foco é classificar o texto quanto a uma tipologia, o que acaba por empobrecer o contexto de leitura e de sensibilização para o problema abordado. Apesar da intencionalidade de quem elaborou a obra ser o de divulgar, chamar atenção, questionar e sensibilizar o/a leitor/a para e a complexa problemática do trabalho infanto-juvenil em contraposição à presença da criança na escola, ela acaba por submeter o texto a uma padronização, principalmente quando a preocupação detém-se em explorar os textos gramaticalmente. Também aparecem trechos e pequenos textos, em linguagem próxima ao universo infantil - sem infantilizá-las -, bastante esclarecedores que foram retirados da obra

paradidática já mencionada – Serafina e a criança que trabalha – transcritos numa secção denominada *diálogo entre textos*. Nesta parte da unidade, as questões que orientam a exploração dos textos são mais próximas e articuladas ao conteúdo do tema trabalho infantil e produzem uma reflexão mais aprofundada e comprometida com tal situação. É claro que não se pode esquecer o propósito destas obras como livros didáticos e, enquanto tal, transformam saberes e conhecimentos em conteúdos escolarizáveis, (re)significados pelo discurso pedagógico.

Argumento, ainda, como venho insistindo, que esta divulgação dos direitos das crianças tem o intuito de atingir tanto as crianças escolarizadas, os/as professores/as, quanto seus familiares, de modo a tornar esta uma discursividade presente, incorporando-se ao cotidiano de cada sujeito. Produzem, assim, os sujeitos-adultos responsáveis por cuidar e aqueles sujeitos-crianças a serem cuidados, subjetivando, desta forma, os lugares de ser adulto e de ser criança em favor da (re)produção do viver. É necessário frisar que tal (re)posicionamento dos sujeitos no âmbito da discursividade sobre a infância de direitos não se processa sem tensionamentos envolvendo as relações de poder - tanto da autoridade pedagógica quanto da autoridade parental – que envolvem o exercício dos direitos de proteção com os direitos de liberdade com relação ao sujeito-criança. Nesse sentido, as obras analisadas posicionam a voz da criança como uma voz digna de escuta e respeito, bem como a voz do adulto - principalmente da professora e da família – como sujeito com deveres e responsável em fazer valer os direitos das crianças.

Sobre a relevância desta consideração, evoco uma notícia divulgada pela *internet*³⁸, em 06/01/2005, sobre a reedição, a partir de 2005 –a primeira edição circulou em 1993 -, da revista/gibi *Turma da Mônica em: Estatuto da Criança e do Adolescente*, realizada por meio de uma parceria do escritor Maurício de Sousa com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), órgão ligado ao governo federal brasileiro, que traz a temática dos direitos das crianças e dos adolescentes para o convívio de crianças, jovens e, principalmente, adultos. Segundo o que consta na notícia, “50% do público leitor da Turma da Mônica é composto por adultos” e, nesse sentido, Maurício de Sousa acredita que, “pelos mãos das crianças a revista

³⁸ Conforme site www.setor3.com.br

circulará por milhões de lares, familiarizando também os pais com a temática dos direitos e deveres dos seus filhos” (Sousa, 2005). Para tanto, o autor procurou adequar a linguagem legislativa aos quadrinhos, para que se tornasse mais acessível a qualquer leitor/a.

Com relação a esta notícia, também merece destaque o fato de que o conteúdo do gibi foi aprovado pelo Ministério da Justiça e foi atualizado, incluindo temas como a proibição do trabalho infanto-juvenil aos menores de dezesseis anos e o direito ao voto a partir dessa mesma idade. Outros temas também estão sendo planejados para serem incluídos no gibi, como a exploração sexual, a pornografia na *internet*, o desaparecimento de crianças e os conselhos tutelares. O autor também afirmou considerar necessária a atenção a aspectos da inclusão social de crianças deficientes e, para isso, a partir de novembro de 2004, criou dois novos personagens: um deficiente visual e outro que necessita se locomover por meio de cadeira de rodas. Como a publicação utiliza uma linguagem leve, simples e cômica, com personagens simpáticos e alegres, o autor acredita que será mais fácil às crianças e aos adolescentes brasileiros, bem como a seus pais, terem acesso ao conteúdo do ECA e, desta forma, consigam assimilar a mensagem dos direitos das crianças, podendo, inclusive, ser utilizada como material didático nas escolas de Ensino Fundamental.

Outro dado importante na análise desta literatura – tanto dos livros paradidáticos quanto didáticos -, é o fato de que as legislações abordadas e representadas com imagens, poesias e pequenos trechos, tratando dos direitos das crianças, não são orientados pelos conteúdos do ECA, mas sim, em sua grande parte, baseiam-se na Declaração dos Direitos da Criança (ONU/1959) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989). A maioria destas obras costuma fazer uma retrospectiva histórica, retratando como emergiram os direitos humanos e, de forma mais específica, os direitos das crianças, a partir das principais legislações mundiais, produzidas em sua maioria pela ONU em parceria com o UNICEF. Assim, não se detém a explorar as idéias contidas no ECA, que é uma lei adaptada às características da sociedade brasileira, conforme já destacado anteriormente. A constatação que tais abordagens sugerem é de que o ECA não é uma legislação para todas as crianças - apesar de se propor a ocupar este lugar em

termos legais -, mas para determinadas crianças que experimentam suas infâncias de maneira diferenciada e que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade, como as crianças que estão nas ruas e/ou expostas a situações de violência, de exploração e abuso sexual, e que podem ou não estar em sintonia com as infâncias daquelas crianças que freqüentam a escola.

De qualquer modo, a presença e circulação destes artefatos, escritos para a leitura das crianças, que assumem claramente uma forma didatizada e, portanto, escolar, indiciam a crescente disseminação e presença do discurso sobre a criança sujeito de direitos no âmbito da educação escolarizada, tomando-a como um campo de possibilidades para a emergência de uma infância de direitos, pois, quanto mais as crianças escolarizadas se apropriam da discursividade sobre a infância de direitos, mais elas tendem a realizar *caças furtivas* que as deslocam do lugar de sujeitos de direitos a serem protegidos pelos discursos-proteção e mais se conduzem e se afirmam em direção aos direitos-liberdade. O fato de saberem que os direitos-proteção devem ser exigidos e cumpridos já implica exercitar os direitos-liberdade, visto que a infância modifica o seu estatuto com relação ao adulto ao deixar de ser um lugar de não-saber, mas sim de visibilidade e de escuta para as vozes que vêm das crianças, e isso se constitui também num exercício dos direitos-liberdade e de um aprendizado do cuidado de si.

5. DAS MIRADAS E (COM)POSIÇÕES POSSÍVEIS

A convicção de que tudo
o que acontece no mundo
pode ser compreensível
pode levar-nos a interpretar a história
por meio de lugares-comuns.
Compreender não significa
negar nos fatos o chocante,
eliminar deles o inaudito, ou,
ao explicar fenômenos,
utilizar-se de analogias e generalidades
que diminuem o impacto da realidade
e o choque da experiência.
Significa, antes de mais nada,
examinar e suportar conscientemente
o fardo que o nosso século
colocou sobre nós
– sem negar sua existência,
nem vergar humildemente ao seu peso.
Compreender significa, em suma,
encarar a realidade
sem preconceitos e com atenção,
e resistir a ela – qualquer que seja.
(Arendt, 2004, p.12)

Minha intenção neste capítulo é apontar as conclusões possíveis dentre uma multiplicidade de arranjos, aproximações e de apropriações *furtivas* que perscrutei no decorrer deste estudo. Melhor dito, conclusões que, neste momento de acabamento da tese, se configuram como possibilidades de compreensão do que me propus conduzir nesta investigação. São, portanto, conclusões provisórias e contingentes, construídas a partir de uma experiência investigativa atravessada por uma escavação dos “meandros dos textos”, com o intuito de “fazer emergir vozes incontroladas” (Ginzburg, 2007, p.11), mas que, ainda assim, anuncia a impossibilidade de se efetivar uma “apropriação de tudo” que tramou e teceu esta tese.

Certamente, algumas das possibilidades conclusivas poderão insinuar “algo de opaco”, como diz o historiador italiano Ginzburg (2007), no sentido de terem uma aparência e uma sonoridade investidas mais sob a forma de rumores e murmúrios, ou ainda, de “rastros que um texto (qualquer texto) deixa atrás de si” (Ginzburg,

2007, p.12), sem terem a força e a luminosidade que pretendia dar a todo este investimento intelectual e afetivo. Porém, creio que tal opacidade faz parte de toda a complexidade que evoca o ato de pesquisar, no sentido da impossibilidade de poder apropriar-se e traduzir-se o objeto de pesquisa em sua totalidade, pois que este se constitui de forma ruminante, intestinal, silenciosa e anônima.

É também nessa direção que Chartier (1999, p.19) nos oferece um movimento de reflexividade quando diz que “a grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas”. Nesta investigação, procurei então, transitar entre limites, transgressões, invenções, liberdades, recortes e escolhas, pois se tratava de realizar um movimento de *caça furtiva*, enquanto dava corpo e visibilidade a um universo de sentidos e significados, que eram as produções escritas das crianças com relação aos discursos sobre a infância de direitos, e que denominei ao longo da escrita do texto da tese de *expressividades e reflexividades*. E foi também por meio das expressividades e reflexividades das crianças pesquisadas e da imersão no lugar de pesquisadora que foi possível observar e constatar que os corpos infantis continuam sendo corpos a serem cuidados e protegidos por outros, pois ainda não são totalmente responsáveis por si mesmos e, nesse sentido, necessitam ser olhados, contemplados e acolhidos enquanto “superfície de inscrição dos acontecimentos” (Foucault, 1989, p.22).

Diante das *caças furtivas* realizadas pelas crianças pesquisadas em suas (re)significações e (re)apropriações da discursividade sobre a infância de direitos, bem como das *caças furtivas* empreendidas pela pesquisadora, através do movimento de trançar o teórico com o empírico, foi possível depreender que os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos vêm a ocupar, paradoxalmente, o lugar de normalização e governo das crianças por meio de tecnologias de poder, mas também o lugar de proteção em nome da vida a ser vivida na emergência do momento presente, como também em direção a uma maneira de se viver a vida de forma mais qualificada e politizada, por meio do uso de técnicas de si. Trata-se de uma discursividade que opera em favor da tomada de posição em nome do direito de proteger e cuidar da vida, para que ela não se torne

uma vida exposta, esvaziada da experiência e desprovida de valor. As palavras do aluno R., da 4^a. série, conduzem a acreditar como verdadeiro e necessário para a infância de direitos que “[...] todas as crianças têm que se cuidar, pois tem muita gente que não segue os direitos das crianças e por causa da violência das pessoas muitas crianças já morreram”. Ou ainda, como indicam as palavras presentes na reflexão da aluna T., da 4^a. série, “todos pensam que deve ser fácil ser criança, mas não é”.

Ensinar o cuidado de si mesmas indica que já não podem ficar mais exclusivamente sujeitas aos cuidados pelo outro-adulto, pois ele nem sempre, tampouco inerentemente, envolve-se com o respeito e as exigências dos direitos das crianças. Ensinar, interpelando-as com os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos, implica dizer-lhes que se protejam daqueles outros-adultos que as põem em perigo, as desrespeitam, as levam ao desamparo, ao abandono e, circunstancialmente, à morte. Trata-se da normalização em direção à preservação, produzida pelo imbricamento tanto dos direitos-proteção com os direitos-liberdade, quanto das tecnologias de poder com as técnicas de si. Embora tensa e paradoxal, para muitas crianças, a discursividade que as assujeita é a mesma que propõe que resistam e se insurjam contra todas as práticas que atentam contra suas vidas. Ou seja, observa-se uma mirada tensionada por contraposições e (com)posições na qual os direitos-proteção ao promoverem um discurso protecionista da infância - seja no âmbito pedagógico ou familiar - se aproximam das práticas culturais oportunizadas pelo currículo escolar, marcadamente atravessadas pelas tecnologias do poder disciplinar, enquanto os direitos-liberdade ao promoverem um discurso emancipador estabelecem sintonias e aproximações com as técnicas de si, naquilo que possibilita às crianças escolarizadas assumirem-se como sujeitos de direitos com autonomia, capacidade e competência para aprenderem a cuidar de si.

Trata-se, portanto, de discursos que se fazem necessários, não apenas às crianças escolarizadas, pois produzem, ao mesmo tempo, experiências de liberdade e de possibilidade de aprenderem a cuidar de si, sem deixar de governá-las e normalizá-las por meio das tecnologias de poder. E é nesse movimento, de trânsito e tensão entre as tecnologias de poder e as técnicas de si que se (re)produz a vida do sujeito infantil como um sujeito de direitos menos sujeitado no sentido de estar

totalmente submetido, subjugado e atado ao discurso do outro-adulto, na posição de submissão ao poder do adulto, pois somente os direitos que se conhecem é que se podem exigir que se cumpram (Gimenez, 2007).

Vale a pena destacar que o respeito à criança, entendido como o reconhecimento de que a criança tem o direito de viver a sua vida no presente, naquilo que ela se diferencia da vida do adulto e que necessita ser compreendida na expressão de suas idéias, a partir do seu referencial de mundo (Korczak, 1986), bem como o diálogo e o entendimento de que é necessário estabelecer relações mais democráticas e paritárias com elas, em diferentes situações de convívio escolar e familiar, não significa deslocá-la do lugar de crianças; mas sim, fortalece o argumento de que, como sujeito de direitos, no lugar de sujeito infantil, a criança necessita ser compreendida pela lógica dos direitos-proteção e também pelos direitos-liberdade, visibilizados dentre suas muitas expressões, a partir da noção de participação que envolve o direito a ser informada, consultada, ouvida, de ter opinião, bem como de tomar decisões juntamente com o adulto, que venham em seu proveito e benefício. Neste sentido, a escola pode vir a desempenhar um papel ímpar para muitas crianças.

Convém frisar que as crianças também não são cópias e nem (re)edições de adultos em miniatura, embora, em nome dos seus direitos-liberdade, de participação, de autonomia e de independência, muitas vezes possamos confundilas como sujeitos totalmente “emancipados” da tutela do adulto, sendo capazes de (sobre)viver sem os direitos-proteção e os cuidados básicos, envolvendo alimentação, saúde, educação, lazer, cultura, convivência familiar, proteção física e moral contra abusos, maus-tratos e injustiças. Tal entendimento pode gerar situações de desamparo, abandono e vulnerabilidade. Por outro lado, também não fazem parte de um grupo social que possa ser considerado oprimido e vitimizado, apesar de inúmeras vezes estarem expostas a situações de opressão e violência, visto que desta forma, estaríamos destituindo-as do lugar de protagonistas de suas experiências, enfim sujeitos de direitos.

Diante do exposto, bem como dos indícios e das evidências do empírico e das expressividades demonstradas pelas crianças em seus vigorosos e instigantes textos, também foi possível observar que a concepção de infância como um tempo e

lugar de investimento e preparação para o futuro, encontra-se em suspensão e fragilizada, pois, ao deparar-se com os discursos em favor da criança como sujeito de direitos, que se constituem como necessários e urgentes, demonstra-se que trata-se de defender a vida no presente. Ou seja, os indícios provenientes deste estudo apontam para uma descontinuidade da concepção de infância como representação do futuro e do amanhã.

Ademais, constituiu-se como mais uma *caça furtiva*, investida de sentido e significado para esta investigação, a constatação de que a discursividade sobre a infância de direitos tem instituído determinados arranjos e configurações sobre modos, jeitos, estilos de se viver a condição de sujeito criança. Isto é, o fato de saber que há uma legislação que legitima e protege o ser criança possibilita a experimentação da situação da infância, em diferentes contextos socioculturais, como na escola e na família, de maneira menos inquieta e insegura. Nesse sentido, quero crer que a escola e o currículo escolar, com sua diversidade de práticas didático-pedagógicas, podem ser fortes, profícuos e imprescindíveis aliados para a garantia e a afirmação das crianças escolarizadas como sujeitos de direitos, pois há uma lei que veio em favor da vida delas e que tende a ser incorporada cada vez mais ao cotidiano escolar.

Desejo finalizar esta tessitura da tese com as palavras emblemáticas de uma das crianças pesquisadas, que se constituiu como uma mirada deixada pelos rastros das produções textuais problematizadas, no sentido de ampliar o horizonte reflexivo desta investigação ao sugerir, mais uma vez, que a infância de direitos tem de ser afirmada pela perspectiva dos direitos-proteção articulados e, ao mesmo tempo tensionados, aos/pelos direitos-liberdade, onde a presença do outro-adulto, aquele que cuida, protege, ama e respeita a voz do outro-criança, é fundamental para a constituição de uma ética do cuidado de si, capaz de empoderar a criança como sujeito de direitos e de potencializá-la, juntamente com o sujeito adulto, na implementação de práticas de liberdade na vida a ser experimentada no presente. Eis, então, a voz da aluna M., da 4^a. série:

Ser criança é não precisar trabalhar ou se preocupar com religião ou política. É poder ir à escola para aprender, fazer amigos e ir para a pracinha comer doce. Se sujar, não precisar lavar a roupa e nem fazer comida. É ter o direito de crescer protegida, amada e bem tratada. É brincar, brincar bastante, para crescer bem feliz. Crescendo assim a criança certamente se tornará uma pessoa solidária que fará deste mundo um mundo melhor.
(aluna M., 4^a. série)

Ao descrever a constituição da infância a partir das experiências do ser criança, tendo com referência os direitos-proteção em direção e articulação aos direitos-liberdade, no sentido de que aprender a cuidar de si implica estar comprometido com o cuidado do outro, a aluna M., da 4^a. série, nos lembra de algo para o qual se necessita estar atento e sensível para perceber: “Crescendo assim a criança certamente se tornará uma pessoa solidária que fará deste mundo um mundo melhor”.

Ao encerrar, então, este momento de escritura da tese desejo, ainda, solidarizar-me com as profundas e inquietantes palavras do aluno D., da 4^a. série, que busca nos interrogar e alertar sobre o fato de que “[...] quase todos os dias estão morrendo crianças. Como nós vamos viver? Como o mundo vai viver se falta amor?”

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, Irene (org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGUIAR, Adriano A. de. *A psiquiatria no divã: entre as ciências da vida e a medicalização da existência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras : os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: *Educação & Sociedade. Dossiê: Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. Campinas, v.26, n.91, p.419-442, maio/ago 2005.
- ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Família e relações de parentesco: contribuições antropológicas. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.224-246.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005, Cap. 05, p.221-247.
- ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1981.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BASTOS, Maria Helena C. e STEPHANOU, Maria. Infância, higiene e educação. Disponível em <www.anped.org.br> Acesso em: 07/12/2007.
- BAUMANN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. 2ª. ed., São Paulo: Paulus, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003a.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b.

BECK, Ulrich. Incertezas fabricadas. *Sociedade do risco. O medo na contemporaneidade*. Revista IHU On-line, n.181, São Leopoldo, p.5-12, maio de 2006. Disponível em: <www.unisinos.br/ihu>

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2000.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes e FISCHMANN, Roseli (org.). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CÂMARA inclui direitos infantis no currículo escolar. Disponível em: <www.plenarinho.gov.br> Acesso em: 26/12/2007.

CAPES - Banco de Teses. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 12/04/2007.

CARDOSO, Irene de Arruda R. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, vol. 7, n. 1-2, p.53-66, outubro 1995.

CASTLE, Caroline (adaptação) & SALLES, Ruth (tradução). *Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens*. São Paulo: Ática/UNICEF, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. A “nova” história cultural existe? In: LOPES, Antonio Herculano, VELLOSO, Mônica Pimenta e PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p.29-43.

CIPRIANO, Lúcia H. Ribeiro e WANDRESSEM, Maria O. Leite. *Linhas & Entrelinhas - Língua Portuguesa 4*. Curitiba: Nova Didática, 2001.

CONVENÇÃO sobre os direitos da criança. Disponível em: <www.fundabrinq.org.br> Acesso em: 04/03/2005.

Corsaro, Willian A. Entrada no campo, aceitação, natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Dossiê: sociologia da infância: pesquisas com crianças; *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v.26, n.91, maio/ago 2005, p. 443-464.

COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COUTO, Mia. *Cada homem é uma raça*. 9ª. ed., Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

CRIANÇAS e adolescentes. Disponível em <www.ibase.org> Acesso em: 04/03/2007.

DALLA ZEN, Maria I. e HICKMANN, Roseli I. Ser criança, ser aluno: identidades narradas em textos escolares. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, v. 10, n. 55, p.30-35, jan/fev 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986.

DECLARAÇÃO dos direitos da criança. Disponível em <www.dhnet.org.br> Acesso em 04/03/2005.

DELGADO, Paulo. *Os direitos das crianças: da participação à responsabilidade - o sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: PROFEDIÇÕES, Ltda./ Jornal a Página da Educação, 2006.

DELEUZE, Gilles. Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et. al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999, p.155-163.

DIAS, Maria Berenice. Famílias modernas: (inter)secções do afeto e da lei. Disponível em: <www.mariaberenicedias.com.br> Acesso em: 20/08/06.

DINIZ, Débora. Valores universais e direitos culturais. In: NOVAES, Regina (org.). *Direitos humanos: temas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

DIREITOS das crianças e adolescentes serão divulgados nos livros didáticos. Disponível em <www.abrelivros.org.br> Acesso em: 31/05/2005.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ESTATUTO da criança e do adolescente - 12 anos. Edição Especial. Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/DCA/CONANDA, Brasília, 2002.

EWALD, François. Um poder sin un afuera. In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999, p.164-169.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de Brito F. e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FISCHER, Rosa M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.28, n.1, p.151-162, jan/jun 2002.

FISCHER, Rosa M. B. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene, DALPIAZ, Sonia e VERDI, Marcelo (orgs.). *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.27-40.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson Luiz André de (org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999a, p.255-274.

FONSECA, Claudia. Os direitos da criança; dialogando com o ECA. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR, Veriano; ALVES, Caleb F. (orgs.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.103-115.

FONSECA, Claudia. Os direitos humanos que merecemos. Disponível em: <www.sbpnet.org.br/Anais/56ra/banco_conf_simp/textos/ClaudiaFonseca.htm> Acesso em: 05/09/2005.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FONSECA, Marcio Alves da. Normalização e direito. In: BRANCO, Guilherme C. e PORTOCARRERO, Vera (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre geração e processos educativos: transmissões e transformações. Disponível em <www.sescsp.org.br/sesc/imagens/upload/conferencias/83.rtf> Acesso em 10/10/2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª.ed., Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, S.A./I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *La vida de los hombres infames*. Argentina: Editorial Altamira, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 – 1983)*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)* Michel Foucault. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 9ª. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002a.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. 7ª. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002c.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15ª. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003a.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Vol. IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Vol. V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. da (org.), HALL, Stuart e Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GARCIA, Claudia A., CASTRO, Lucia R. de e SOUZA, Solange J. e (orgs.). *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n.10, p.13-34, maio 1999.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger e ARIÈS, Philippe (org.) *História da Vida Privada, v.3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, p.311-329, 1991, Col. dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby.

GIMÉNEZ, Teresa Vicente. Los derechos del niño como avance de la justicia. In: GIMÉNEZ, Teresa Vicente e PEDREÑO, Manuel Hernández (Coords.). *Los derechos de los niños: responsabilidad de todos*. Murcia: Universidad de Murcia/Servicio de Publicaciones, 2007.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo; Companhia das Letras, 2007.

GIRARDELLO, Gilka e DIONÍSIO, Ana Carolina. A produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. Disponível em: <www.aurora.ufsc.br/artigos/artigo_crianca_internet.htm> Acesso em: 08/08/06.

GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, julho 2002, p.41-59.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.11, n.30, maio/ago 1997, p.55-65.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIPOVETSKI, Gilles. A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri, SP: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. Gilles Lipovetsky: “as marcas se tornaram o sentido da vida das pessoas” - entrevista. *Revista CULT*, n. 120, ano 10, dezembro, 2007, p.10-17.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUFT. Lya. *Secreta mirada*. São Paulo: Mandarim, 1997.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. In: *Educação e Realidade*. Dossiê: Michel Foucault. Porto Alegre, vol.29, n.1, jan/jun 2004, p.199-213.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira, século XX. Dossiê Direitos Humanos no Limiar do século XXI. *Revista USP*, São Paulo, SP: USP, n.37, mar/maio 1998.

MARTOS, Clover Rivas e AGUIAR, Joana D'Arque Gonçalves de. *Viver e aprender português: 3ª. série. 8ª. ed.*, São Paulo: Saraiva, 2004.

MEIRA, Ana Marta G. Quando o trabalho da criança é o brincar. In: APPOA – Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MOORE, Michael. Michael Moore entrevista Phil Knight, o dono da Nike. Disponível em: <www.angelfire.com/art/antinike/outro.htm> Acesso em: 22/06/06

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). IN: SILVA, Luiz H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NESTROVSKI, Arthur e SELIGMAN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. In: *Análise social*. Lisboa, nº 176, outubro, 2005, p.563-578.

NUNES, Denise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP7A, 2005, p.73-97.

OLIVEIRA, Anderson Rodrigues de. Direito, educação e poder: o Estatuto da Criança e do Adolescente e as transformações da escola brasileira. S/l: Universidade Severino Sombra, 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Severino Sombra, 2006.

PARA toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens. São Paulo: Editora Ática/UNICEF, 2003.

PARA cada criança saúde, educação, igualdade, proteção. Disponível em <www.unicef.org.br> Acesso em: 19/09/2005.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.). 4a. ed., *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

PESSOA, Fernando. A criança que fui chora na estrada. São Paulo, s/d, 1 f. Disponível em: <<http://www.cuidardoser.com.br>> Acesso em: 27 nov. 2007.

PILOTTI, Francisco. Crise e perspectiva da assistência à infância na América Latina. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

PINTO, Paula Panúncio. O sentido do silêncio dos professores diante da violência doméstica sofrida por seus alunos: uma análise do discurso. São Paulo: USP, 2006. 193 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Globalização econômica, integração regional e direitos humanos. In: *Cadernos de direito e cidadania III: perspectivas de justiça no século XXI*. São Paulo: Artchip Editora/IEDC (Instituto de Estudos Direito e Cidadania), maio 2002, p.27-62.

POMBO, Olga. O insuportável brilho da escola. In: RENAUT, Alain et al. *Direitos e responsabilidades na sociedade educativa*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003, p.31-59.

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

QUINTANA, Mario. *Sapato furado*. 2ª. ed., São Paulo: FTD, 1994.

RAGO, Margareth. Foucault, a subjetividade e as heterotopias feministas. In: SCAVONE, Lucila, ALVAREZ, Marcos C. e MISKOLCI, Richard. *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

RAMOS, Anna Claudia e RAQUEL, Ana. *A gente pode*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2002.

RENAUT, Alain. *A libertação das crianças - a era da criança cidadão: contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2004.

RENAUT, Alain. *O fim da autoridade*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2005.

RIBEIRO, Gustavo L. Cultura, direitos humanos e poder. Mais além do império e dos humanos direitos. Por um universalismo heteroglóssico. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR., Veriano e ALVES, Caleb F. (orgs.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.29-51.

RIBEIRO, Isadora Browne Porciúncula de Moraes. Na sala de aula: a criança, sua professora, o eca e a ideologia. Salvador: UFBA, 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). 4a. ed., *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004, 376-406.

ROCHA, Ruth. *Os direitos da criança segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALERNO, Silvana. *Mini-Larousse dos direitos da criança*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educação & Sociedade, Dossiê: Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. vol.26, n.91, p.361-378, mai/ago, Campinas: CEDES, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SCHEINVAR, Estela. Idade e proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres). In: NASCIMENTO, Maria Lívia do (org.). *PIVETES: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.

SENNETT, Richard. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SITUAÇÃO mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis. Relatório elaborado pelo UNICEF. Disponível em: <http://www.unicef.pt/18/relatorio_sowc06.pdf> Acesso em: 27/10/2007.

SOARES, Natália Fernandes, SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. p.1-17. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/investigaçãodainfancia.pdf> Acesso em 15/11/2007.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v.6, nº1, jan/jun 2006, p.25-40. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 30/11/2006.

SOARES, Natália Fernandes e TOMÁS, Catarina (orgs.). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004, p.135-161.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?* Porto Alegre: UFRGS, 2002. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUSA, Maurício. Gibi que explica o ECA é reeditado e busca patrocínio para a impressão. 2005. 3 f. Disponível em: <http://www.setor3.com.br> Acesso em: 27/11/2005. Entrevista concedida a Laura Giannecchini.

STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.4, nº1, p.33-64, 2006. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br> Acesso em: 20/04/2007.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro, LARROSA, Jorge e LOPES, José de S. Miguel (orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TIRE suas dúvidas sobre trabalho infantil. Disponível em <www.bbcbrasil.com> Acesso em: 21/07/2006.

TODOS temos direitos: um livro sobre os direitos humanos, escrito, ilustrado e editado por jovens de mundo inteiro. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TOMÁS, Catarina A. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.1, jan/jun 2006, p.41-55. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 30/11/2006.

TOSI, Giuseppe. História e atualidade dos direitos humanos. Disponível em <www.espdh.hpg.ig.com.br> Acesso em: 09/05/2006.

VAZ, Paulo. Corpo e risco. Disponível em: <www.angelfire.com/mb/oencantador/paulovaz/P2A.html> Acesso em: 05/03/05.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Direitos humanos 50 anos depois. *Cadernos de direito e cidadania I: dialogando sobre direitos humanos*. São Paulo: Artchip Editora/IEDC (Instituto de Estudos Direito e Cidadania), p.25-42, novembro 1999.

ANEXOS

**ANEXO A -
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

Termo de Consentimento Informado

O consentimento em participar desta pesquisa por parte dos envolvidos (direção da escola, professora regente da turma, alunos e alunas da 4^a. série do Ensino Fundamental) implica o compromisso da pesquisadora responsável pela mesma, professora Roseli Inês Hickmann, da Faculdade de Educação da UFRGS, preservar a identidade dos/as participantes, garantindo que as informações utilizadas no relatório final de pesquisa, em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e em textos publicados, como decorrência do estudo realizado, terão sua privacidade respeitada. Os participantes - equipe diretiva da escola, professora regente, alunos e alunas e responsáveis pelos/as alunos/as – darão seu consentimento prévio, através da assinatura do presente Termo de Consentimento Informado. O referido formulário será apresentado aos participantes que aceitarem colaborar com a pesquisa, que tem como um dos seus objetivos principais: analisar e problematizar como os/as alunos/as se reconhecem e se narram como crianças que têm direitos a partir de suas experiências escolares. Aceita a participação no projeto, a professora possibilitará que a pesquisadora possa observar as sua sala de aula, estabelecer diálogos informais com seus/suas alunos/as, entrevistá-los/as quando for o caso, bem como ter acesso às produções escritas dos/as mesmos/as. A seguir, apresento modelo de protocolo do Termo de Consentimento Informado a ser utilizado nesta pesquisa, que será preenchido em uma via a ser entregue à professora da turma. Após, será feita uma cópia xerox que ficará arquivada na escola, enquanto o documento original fará parte da documentação da pesquisadora, que desde já agradece pela colaboração.

Projeto de Pesquisa de Doutorado:

Sou criança, tenho direitos: problematizando o discurso da infância de direitos no contexto escolar.

Pesquisadora Responsável:

Professora Roseli Inês Hickmann – Faculdade de Educação/UFRGS- fone para contatos: 3332 0381

Descrição do Projeto de Pesquisa:

O projeto de pesquisa de Doutorado, acima referido, tem por objetivo analisar e problematizar como as crianças das Séries Iniciais se reconhecem e se narram como crianças que têm direitos, a partir de suas experiências no cotidiano escolar.

Período de coleta de dados: 2005/2006.

Nós, abaixo assinados, damos o nosso consentimento em participar da pesquisa de Doutorado acima descrita e autorizamos a utilização dos dados das observações, entrevistas e produções escritas da turma, contanto que a nossa identidade, a da escola e a dos alunos sejam preservadas.

Assinatura da Professora

Assinatura da Diretora

Nome completo do/a aluno/a:

Assinatura dos pais ou responsáveis:

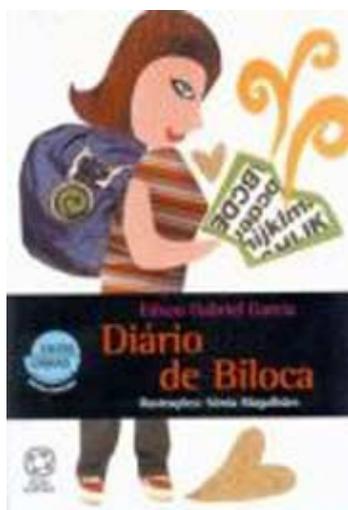
Escola:

**ANEXO B -
TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES SELECIONADAS**

Atividades selecionadas

01. Diário. (3ª série)
02. Convivência: religião, família, escola, amigos, trabalho. Às vezes me perco. Tenho medo. Sou uma ilha num mar de interrogações. (3ª série)
03. Bonita declaração... mas o que estamos fazendo com ela? (3ª série)
04. Pensemos um mundo diferente a partir dos direitos das crianças: escuta meus direitos e ensina-me meus deveres. (3ª série)
05. Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens. (3ª série)
06. Na escuridão miserável. (3ª série)
07. A gente pode...a gente não pode... (4ª série)
08. Além da imaginação. (4ª série)
09. Sou criança, tenho direitos! (4ª série)

01. Diário individual



“O Diário”

3ª. série - durante todo o ano de 2005

-Recursos: livro didático intitulado Viver e aprender português – 3ª.série – Editora Saraiva, material diversificado como papel pardo, folhas de computador, papéis coloridos, lápis de cor, pincéis atômicos

- Objetivos: ler e interpretar o texto “O diário de Biloca” (autoria: Edson Gabriel Garcia), contido no livro

didático e que foi retirado de um livro paradidático de mesmo nome, estabelecendo relações de intertextualidade, bem como ler e interpretar outros dois textos contidos no livro didático intitulados: “O Caderno” (autoria da letra da música: Toquinho e Mutinho) e “Caderno Novo”; usar a criatividade e o capricho para confeccionar o seu diário; valorizar o material escolar; criar um vínculo maior com a escrita e incentivar a atividade de produção textual.

- Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: após os alunos terem trabalhado com os textos “Caderno Novo” e “O Caderno” (em anexo), bem como “O diário de Biloca”, em diferentes situações de sala de aula, havia a intenção por parte da professora em consonância com a sua turma de desenvolverem e implementarem a idéia de um diário. A proposta, então, foi a de confeccionarem um diário e, para isso, usaram o tempo livre de alguns alunos para cortarem o papel pardo e separaram as folhas de computador que eram de formulário contínuo. Com o material organizado, cada um iria decorar o seu diário, usando a técnica de

colagem de papéis coloridos e, assim, montando diferentes gravuras para a capa. No decorrer do semestre, tive a oportunidade de presenciar várias situações em que as crianças solicitavam à professora para escreverem no diário, assim que concluía as tarefas. As crianças também demonstraram bastante alegria e entusiasmo ao me oferecerem o diário para que eu lesse parte dos seus registros durante as aulas e foi a partir daí, que tive acesso aos mesmos, inclusive, pude levá-los para a minha casa por sugestão das crianças. A professora registrou em seu diário de classe que a turma demonstrava muito interesse por tudo que se relacionasse com a temática do diário, pois segundo ela, era como se as crianças estivessem se sentindo incluídas socialmente e identificadas com outras crianças de outros lugares e de outros tempos.

Música: O Caderno

(Intérprete: Toquinho)

Composição: Toquinho / Mutinho)

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o be-a-bá.
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...
Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas
Bimestrais, você vai ver
Serei de você confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel...
Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo
Se você quiser

Quando surgirem
 Seus primeiros raios de mulher
 A vida se abrirá
 Num feroz carrossel
 E você vai rasgar meu papel...
 O que está escrito em mim
 Comigo ficará guardado
 Se lhe dá prazer
 A vida segue sempre em frente
 O que se há de fazer...
 Só peço a você
 Um favor, se puder
 Não me esqueça
 Num canto qualquer...(2x)

02. Convivência: religião, família, escola, amigos, trabalho. “Às vezes me perco. Tenho medo. Sou um mar de interrogações”.

Convivência: religião, família, escola, amigos, trabalho.

“Às vezes me perco. Tenho medo.

Sou uma ilha num mar de interrogações”

3ª. série - abril/2005

-Recursos: folhas mimeografadas com desenhos de barcos, onde constava em cada barco as seguintes palavras: religião, família, escola, amigos e trabalho (compondo um círculo de barcos).

-Objetivos: refletir sobre atitudes e hábitos, direitos e deveres, abordando alguns conceitos como: amizade, amor, respeito, sinceridade, honestidade, lealdade, dignidade, alegria, tristeza, sucesso e conhecimento.

-Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: esta atividade foi realizada pelas crianças tendo como foco central as questões relacionadas à convivência delas em sala de aula e nos demais espaço de convívio social. Cada um deveria analisar as suas atitudes, escrevendo como estavam se sentindo com relação à família, aos amigos, à escola, ao trabalho e à religião, a partir da seguinte colocação: “Às vezes me perco. Tenho medo. Sou uma ilha num mar de interrogações”. Cabe observar que o chamamento à atividade é uma intervenção que possibilita às crianças assumirem seus medos e se posicionarem como sujeitos que se interrogam, se analisam e que têm dúvidas quanto ao viver. Segundo registros da professora, durante a atividade de reflexão sobre a temática convivência surgiu a necessidade de abordar outros assuntos, como os relacionados aos direitos e aos deveres.

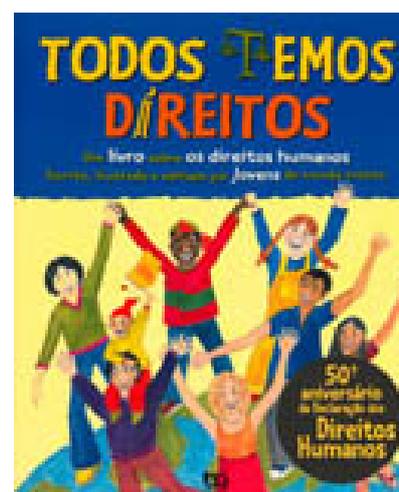
03. Bonita Declaração... mas o que estamos fazendo com ela?

***“Bonita declaração...
mas o que estamos fazendo com ela?”***
3ª. série - maio/2005

- Esta atividade contou com a minha presença como observadora em aula, mas sem a minha intervenção na feitura dos trabalhos.

- Recursos: livro paradidático intitulado: Todos temos direitos – um livro sobre os direitos humanos – escrito, ilustrado e editado por jovens do mundo inteiro – São Paulo: Editora Ática, 200 (ver imagem ao lado).

- Objetivos: identificar possíveis causas e efeitos da desigualdade social, fazendo relações e percebendo a nossa parcela de compromisso enquanto cidadãos, sugerindo alternativas para amenizar as mesmas e pesquisando órgãos competentes que são responsáveis pela “ajuda” (grifos da professora)



- Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: professora leu partes do livro referido, mostrando fotos, desenhos e poesias que foram elaborados por jovens do mundo inteiro, a partir da Convenção dos Direitos da Criança de 1989. Cada página do livro apresenta um direito, de forma simplificada, tendo sido selecionados 30 artigos dos 54 que compõem a referida declaração. Enquanto lia e comentava os artigos com as imagens, as crianças iam acompanhando atentamente, fazendo perguntas, envolvendo-se com a temática e trazendo histórias pessoais com o intuito de exemplificar o que estava sendo abordado, aproximando dos seus contextos de vida.

- Confeção de um álbum seriado: após a leitura comentada e participativa com as crianças, a profa. solicitou a elas que se reunissem em pequenos grupos e fizessem pequenos painéis com o uso de gravuras de jornais e revistas (que já haviam sido requisitados anteriormente pela professora), bem como de desenhos, e que escrevessem textos curtos posicionando-se sobre as imagens, buscando relacioná-las ao assunto abordado.

04. Pensemos um mundo diferente a partir dos direitos da criança: escuta meus direitos e ensina-me meus deveres

“Pensemos um mundo diferente a partir dos direitos das crianças: escuta meus direitos e ensina-me meus deveres”

3ª. série - maio/2005

- Recursos: quebra-cabeças

- Objetivos: ler e interpretar as gravuras dos quebra-cabeças e os textos contidos no verso; discutir reflexivamente cada um dos artigos e das imagens; produzir texto coeso e rico em recursos textuais.

- Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: trabalho com quebra-cabeças (com texto e imagem de crianças) que confeccionei e emprestei com a temática: “Pensemos um mundo diferente a partir dos direitos da criança:

escuta meus direitos e ensina-me meus deveres” – texto retirado do livro intitulado *Crianças e adolescentes construindo uma cultura da tolerância*, de autoria de Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves & Roseli Fischmann e imagens de crianças retiradas de calendários do UNICEF. A professora Lu distribuiu aleatoriamente as peças dos quebra-cabeças e solicitou às crianças que se agrupassem conforme a cor e a forma das peças de cada quebra-cabeças. Depois solicitou às crianças que montassem a gravura e lessem o texto contido no verso. Cada grupo apresentou e comentou o seu artigo, enquanto a professora colou as peças de cada quebra-cabeças no quadro-verde, interpretando coletivamente as imagens e dos pequenos textos com os artigos referentes aos direitos das crianças e aos deveres das famílias para com as mesmas. A professora também registrou no quadro algumas palavras-chave, que representavam os tópicos de cada artigo, tais como: igualdade, identidade, proteção, e solicitou aos alunos que elaborassem um texto a partir dos itens que eles julgassem mais significativos para as suas vidas.

Gostaria de destacar que a atividade com os quebra-cabeças também foi desenvolvida com os pais e familiares das crianças da turma, por iniciativa da professora, que ficou bastante preocupada e envolvida com uma situação que ocorreu na saída da escola, em que uma mãe bateu no seu próprio filho para não bater numa outra criança que havia incomodado seu filho. Considerando algumas situações de agressão a que as crianças encontram-se expostas, seja entre familiares ou entre colegas, no cotidiano da escola ou em outros espaços de convivência, e que foi visível segundo o relato da professora, esta resolveu envolver os pais e familiares para que as agressões cometidas contra as crianças pudessem ser pensadas a partir da lógica dos direitos das crianças e da responsabilidade dos pais na proteção dos seus filhos.

De acordo com o registro da professora em seu diário de classe, ela relata o seguinte: “Após a aula, houve uma reunião com os pais. Em um primeiro momento, realizei uma oficina de sensibilização com o material fornecido pela professora Roseli Hickmann. A temática da oficina eram os direitos essenciais das crianças, nossos deveres e compromissos quanto ao desenvolvimento e formação das mesmas. A alavanca deste trabalho foram os acontecimentos do final do turno de ontem, quando uma mãe expôs seu filho a uma situação vexatória no saguão da escola. Os pais gostaram muito da atividade, alguns até se emocionaram.”

Abaixo, o texto contido no verso das gravuras, com imagens de crianças sozinhas, em grupos e/ou com familiares, que compunham os quebra-cabeças e que foi problematizado tanto com os pais na reunião quanto com as crianças em sala de aula.

***Pensemos um mundo diferente a partir dos direitos da criança:
escuta meus direitos e ensina-me meus deveres³⁹***

Sobrevivência

Qualidade de vida.

Quero viver. Crescer como você. Ter um lar, uma escola, bons alimentos, amigos, jardins e parques, pessoas que se preocupem com minha saúde... E estarei muito melhor!

Desenvolvimento

Amor.

Necessito que me ajudem a desenvolver minha segurança interior, conhecer minhas qualidades e aceitar minhas limitações.

Necessito de meus pais, dos dois. Necessito que me queiram e me cuidem. Se isto para eles for difícil, ajudem-nos. E se eles não podem se ocupar de mim ou caso eu não tenha família, procurem-me um lar onde eu possa crescer feliz.

Educação e brinquedo.

Ensina-me a pensar, a brincar, a dialogar, a desfrutar, a ser crítico.

Desperta meus sentimentos de solidariedade e respeito.

Educa-me para a paz. Também para respeitar a natureza e a vida. Para que junto com os outros colabore para um mundo melhor.

Cultura, religião e idioma.

Permita-me aprender. Que a vida seja uma oportunidade em que não só o êxito material seja importante.

Ajuda-me a valorizar minha cultura, a ter minha religião, a manter a língua de meus pais e avós.

Somos iguais... e diferentes!

³⁹ Texto traduzido de material fornecido pelo UNICEF. II Conferencia Iberoamericana sobre la familia. Red Iberoamericana de trabajo con las familias. In: Biasoli-Alves, Zélia Maria Mendes e Fischmann, Roseli (org.). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

Aceita-me como sou e educa-me segundo minhas capacidades e minhas necessidades.

Proteção

Identidade

Necessito ter um nome e uma nacionalidade, desde o meu nascimento, e ser registrado para começar a ser eu mesmo!

Igualdade

Já sabes. Somos de raças, nacionalidade e grupo sociais distintos...

Mas todos somos crianças... e até os dezoito anos!

Ajuda

Se tenho fome, se estou triste, se sofro, se estou enfermo, ajuda-me!

Denúncia

Abandono, exploração, maus tratos, humilhação...

Não o permitas. Denuncia-o!

Participação

Compartilhar

Ensina-me a compartilhar.

Deixa que me junte aos outros para brincar e aprender a ser solidário.

Assim, quando grande participarei e saberei resolver os problemas junto com os outros.

Informar

Ajuda-me a saber o que se passa em meu bairro, minha cidade, meu planeta.

Fomenta minha capacidade crítica frente aos meios de comunicação.

05. Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens



“Para toda criança: os direitos da criança em palavras e imagens”

3ª. série – maio e junho/2005

- Recursos: uso do livro paradidático Para Toda Criança: os direitos da criança em palavras e imagens – São Paulo: Editora Ática em parceria com a UNICEF, 2003, juntamente com o livro paradidático Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

- Objetivos: interpretar e refletir sobre as reproduções das telas que representam os direitos das crianças, contidos na Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, a partir de pinturas que retratam tais direitos, buscando interpretar e relacionar a imagem pintada com o artigo da Convenção que ela estaria retratando.

- Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: após ter lido e comentado com a participação das crianças o livro Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha, em forma de poema, durante algumas semanas no horário semanal destinado à Hora do Conto, a professora introduziu um outro livro para problematizar o tema dos direitos humanos e dos direitos das crianças, denominado Para Toda Criança: os direitos da criança em palavras e imagens. Inicialmente, a professora mostrou às crianças apenas a ilustração, isto é, a reprodução de telas de muita beleza e riqueza de detalhes, que foram pintadas por artistas do mundo todo, e que retratavam quatorze dos mais importantes direitos das crianças e solicitou que procurassem interpretar cada imagem e após, relacionassem a algum dos direitos contidos na Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989. Dentre os 54 princípios que compõem a referida Convenção, o livro procurou adaptar e retratar 14 princípios, a partir de uma linguagem que desse a idéia de um direito que estivesse mais próximo à vida das crianças. Os princípios abordados, então, pelo livro foram: Artigo 2 – Não discriminação; Artigo 3 – Interesse maior da criança; Artigo 6 – Sobrevivência e Desenvolvimento; Artigo 7 – Nome e nacionalidade; Artigo 9 – Separação dos pais; Artigo 13 – Liberdade de Expressão; Artigo 19 – Proteção contra abuso e negligência; Artigo 23 – Crianças Deficientes; Artigo 24 – Saúde e serviços de saúde; Artigo 28 – Educação; Artigo 29 – Metas da Educação; Artigo 30 – Crianças de minoridades ou de povos indígenas; Artigo 31 – Lazer, recreação e atividades culturais; Artigo 38 – Conflitos armados; Artigo 42 – Dar aos adultos e às crianças amplo conhecimento dos princípios e disposições da Convenção.

- Relato/reflexões da professora Lu registradas em seu diário de classe sobre a atividade desenvolvida: “A atividade de leitura de imagens foi muito significativa.

Os olhinhos brilhavam ao tentar identificar nas telas os artigos (que já conhecem) dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Explorei apenas parte das ilustrações. Outro dia retomaremos o exercício”. Pude observar, a partir desta atividade e de outras que acompanhei, que as crianças têm uma grande simpatia e gosto por poesia e sempre que possível solicitam à professora para realizarem as produções escritas com esta forma de expressão.

06. Na escuridão miserável

“Na escuridão miserável”

3ª. série - abril/2005

- Recursos: crônica intitulada *Na escuridão miserável*, de Fernando Sabino, contida na unidade 4: Lugar de criança é na escola! do livro didático intitulado *Viver e aprender português* – 3ª. série - Editora Saraiva.

- Objetivos: fazer a leitura silenciosa da crônica de Fernando Sabino, intitulada “Na escuridão miserável”; criar uma história em que cada um se sinta como se estivesse no lugar de autor; escrever ou desenhar uma história inventada em que apareça algum direito.

- Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: a professora solicitou aos alunos que lessem silenciosamente uma crônica do autor Fernando Sabino, chamada “Na escuridão miserável”, procurando esclarecer às crianças que se tratava de uma história inventada, porém um dos alunos interrompeu-a dizendo que “nem sempre era invenção, que às vezes, as coisas aconteciam de verdade”. Após a leitura da crônica, a professora Lu dialogou com seus alunos e suas alunas sobre as idéias que mais se destacaram, explorando aspectos e relações que poderiam ser estabelecidas com suas vidas. Dando continuidade à atividade a professora Lu solicitou à turma que escrevesse uma história inventada, na qual aparecesse a problemática ligada de algum direito das crianças, sendo usufruído ou negado.

Crônica: Na escuridão miserável

(autor: Fernando Sabino)

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o moto em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

- O que foi, minha filha? - perguntei, naturalmente, pensando tratar-se de esmola.

- Nada não senhor - respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

- O que é que você está me olhando aí?

- Nada não senhor – repetiu. – Tou esperando o ônibus...

- Onde é que você mora?

- Na praia do Pinto.

- Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

- Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

- Como é o seu nome?

- Teresa.

- Quantos anos você tem, Teresa?

- Dez.

- E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

- A casa da minha patroa é ali.

- Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta, pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia a mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

- Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

- Você já jantou?

- Não. Eu almocei.

- Você não almoça todo dia?

- Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida pra mim.

- E quando não tem?

- Quando não tem, não tem – ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos – um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:

- Mas não te dão comida lá? – perguntei revoltado.

- Quando eu peço eles dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse pra eu não pedir.

- E quanto é que você ganha?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro. Ele mencionara uma importância ridícula, uma ninharia, não mais que alguns trocados. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

- Como é que você foi parar na casa dessa...foi parar nessa casa? – perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar:

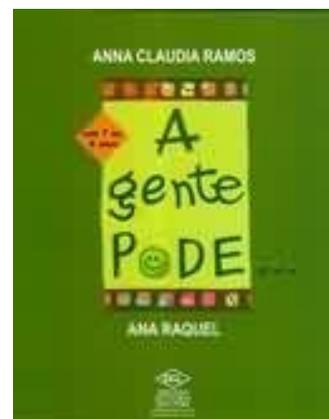
- Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí noutro dia pediu a mamãe pra eu trabalhar na casa dela, então mamãe deixou porque mamãe não pode deixar os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode para que é aqui moço, obrigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da Praia do Pinto.

07. A gente pode... a gente não pode...

“A gente pode...a gente não pode...”

4ª. série - maio/2006



- Recursos: livro paradidático intitulado A gente pode...a gente não pode..., que vem acompanhado de um baralho de cartas com perguntas, chamado de Jogo do pode-não pode.

- Objetivos: distinguir atos permitidos e não permitidos em relação à idade, convivência, segurança, etc.; promover a interpretação e leitura de imagens, cores e outros recursos que o livro oferece; produzir representações criativas (pictográficas e escritas) para compor painel sobre o tema.

- Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: leitura do livro intitulado A gente pode...a gente não pode..., realizada pela professora e acompanhada de comentários sobre as imagens e textos pelos/as alunos/as; construção de representações sobre a leitura por meio de desenhos e/ou escrita; organização de um painel com colagem das imagens/desenhos criadas pelos/as alunos/as.

Gostaria de salientar que a professora registrou em seu diário de classe que as produções das crianças haviam ficado “ótimas, criativas, originais, coloridas e caprichadas, e que o painel ficou muito bonito”. Em consonância com a opinião da professora eu diria que as representações das crianças por meio de desenhos ficaram encantadoras.

08. Além da imaginação

“Além da imaginação”**4ª. série - maio/2006**

- Recursos: videoclipe com a música “O salto” (autoria do grupo musical O Rappa); poesia “Além da imaginação” (autoria de Ulisses Tavares)

-Objetivos: ilustrar o poema “Além da Imaginação”; continuar o debate acerca dos problemas sociais e das diferentes realidades que perpassam a sociedade brasileira e mundial; refletir sobre a proximidade da eleição e as ilusões que se criam com falsas promessas e as conseqüências de escolhas não analisadas.

-Inspiração/situação desencadeadora//encaminhamentos/: levar os alunos para ver o vídeo “O salto” do Rappa (fonte: MTV); provocar discussão e relacionar ao poema da aula anterior; contextualizar personagens e situação retratada pelo vídeo; alertar para os cuidados ao se escolher em quem votar; propor a realização do trabalho de ilustrar cada uma das estrofes da poesia com reportagens e gravuras.

Nesta atividade a professora solicitou aos alunos que se organizassem para a realização da tarefa de ilustrar com gravuras e reportagens a poesia intitulada “Além da imaginação (em anexo), de autoria de Ulisses Tavares. Na aula seguinte, a professora passou à turma um videoclipe com a música “O salto” (em anexo), do grupo musical O Rappa, em que aparecem cenas do governo do presidente Fernando Collor de Mello anunciando as novas medidas que seriam adotadas pelo governo, enquanto aparecem os efeitos sobre algumas pessoas em seu cotidiano. A intenção da professora era oportunizar às crianças o acesso a informações de tempos da história brasileira em que eles não estiveram presentes, pontuando sobre a necessidade de se refletir bem sobre o valor do voto no momento em que se vai participar de um processo eleitoral. Também havia a intenção de interrogar as crianças sobre a música “O salto” que elas costumavam cantarolar sem perceber o significado da mesma.

Música: O Salto

(Intérprete: O Rappa)

Composição: Carlos Pombo/Marcelo Lobato/Marcelo Falcão/

Lauro Farias/Xandão)

As ondas de vaidade
Inundaram os vilarejos
E minha casa se foi
Como fome em banquete
Então sentei sobre as ruínas
E as dores como o ferro a brasa e a pele
Ardiam como o fogo dos novos tempos
Ardiam como o fogo dos novos tempos
E regaram as flores do deserto
E regaram as flores com chuva de insetos
E regaram as flores do deserto
E regaram as flores com chuva de insetos
Mas se você ver
Em seu filho
Uma face sua
E retinas de sorte
E um punhal reinar
Como o brilho do sol
O que farias tu?
Se espatifaria
Ou viveria
O espírito santo
Se espatifaria
Ou viveria
O espírito santo
Aos jornais
Eu deixo meu sangue
Como capital,
E às famílias
Um sinal, um sinal, um sinal...(1)
À corte eu deixo um sinal...(2)
E regaram as flores

Do deserto
E regaram as flores
Com chuva de insetos

Poesia: Além da Imaginação

(autor: Ulisses Tavares)

Tem gente passando fome.
E não é a fome que você imagina
Entre uma refeição e outra.
Tem gente sentindo frio.
E não é o frio que você imagina
Entre o chuveiro e a toalha.
Tem gente muito doente.
E não é a doença que você imagina
Entre a receita e a aspirina.
Tem gente sem esperança.
E não é o desalento que você imagina
Entre o pesadelo e o despertar.
Tem gente pelos cantos.
E não são os cantos que você imagina
Entre o passeio e a casa.
Tem gente sem dinheiro.
E não é a falta que você imagina
Entre o presente e a mesada.
Tem gente pedindo ajuda.
E não é aquela que você imagina
Entre a escola e a novela.
Tem gente que existe e parece imaginação.

09. Sou criança tenho direitos

“Sou criança, tenho direitos!”

4ª.série – julho/2006

- Recursos: livro paradidático intitulado Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha – São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2002; folha mimeografada com um desenho de uma menina num balanço e o seguinte chamamento: “Sou criança, tenho direitos!”.

- Objetivos: refletir e explicar para um adulto o que é ser criança e o que é ter direitos, quando se é criança

- Inspiração/situação desencadeadora/encaminhamentos: a professora utilizou como leitura propulsora das reflexões o livro intitulado Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha, a partir, então, do uso de uma folha mimeografada, com a imagem de uma menina num balanço, a professora sugeriu às crianças que escrevessem sobre os direitos das crianças, buscando explicar a um adulto como é vier esta experiência. Sugeriu aos/às alunos/as que utilizassem diferentes estilos como: poesia (que as crianças apreciam muito tanto a leitura, a escuta e a escrita), crônica, inventar uma história..., bem como teriam liberdade para dar um título à sua produção textual.

