
Direito à cidadania infantil: uma construção da vida como obra de arte

*Right to be heard: a construction of life
as art work*

Thiago Menezes de Oliveira

- » Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha Sujeito e Cultura na Sociedade Contemporânea, da Universidade Federal do Ceará (UFC).
- » Advogado.
- » Professor da DeVry Brasil.
- » Consultor Cultural do Banco do Nordeste.
- » E-mail: thiagomenezes@bnb.gov.br

Gabriela Gomes Costa

- » Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).
- » Professora da DeVry Brasil.
- » Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal Fluminense, na linha de pesquisa em Direitos Humanos.
- » Advogada.
- » E-mail: gomes.gabriela@gmail.com

Recebimento: 29/12/2016

Aprovação: 03/03/2017

RESUMO

A *cidadania* é comum em discursos políticos, de movimentos sociais, da sociedade civil organizada, entre muitos outros sujeitos coletivos e individuais. Obviamente esses enunciados compreendem conceitos diversos para essa expressão. Mas quais serão os conhecimentos que as crianças produzem, em suas enunciações, sobre cidadania? A gramática das crianças tem suas especificidades, e apontou-nos um conceito de cidadania. Realizaremos, então, uma análise interpretativa desse conceito que cinco crianças do Assentamento Recreio, localizado na zona rural de Quixeramobim, sertão central do Ceará, trouxeram ao descrever um dia ordinário no contexto de uma pesquisa qualitativa. Esse conceito será analisado juntamente com algumas questões jurídicas da infância, tanto no direito brasileiro, como do direito internacional, problematizando contextos de relações sociais e jurídicas entre crianças, Direito, espaço público e cidadania. A busca de construir esse paralelo se deve ao fato de compreendermos que a cultura infantil se constrói tanto pelas próprias crianças, como pelos adultos que criam culturas para as crianças. E é na interação entre essas “duas” culturas que podemos refletir com mais elementos o universo infantil. Entendemos que o direito da infância faz parte tanto de um direito criado por crianças; como, por adultos. Temos, por fim, o objetivo de traçar alguns limites do conceito de *cidadania infantil*.

PALAVRAS-CHAVES

Cidadania. Crianças. Direito à participação. Direitos Fundamentais.

ABSTRACT

Citizenship is a common issue in political discourses, social

movements, organized civil society, among many other individual and collective subjects. These enunciations obviously include different concepts for the same expression. But what knowledge would children produce in their statements on citizenship? Children's grammar has its specificities, and it brought us to a concept of citizenship. Our aim is to carry out an interpretative analysis of the concept given by five children from a Settlement called Recreation, located in rural Quixeramobim, in the state of Ceara, while describing an ordinary day in the context of a qualitative research. This concept is going to be analyzed along with some legal issues about childhood, both in Brazilian and international law. We intend to discuss the context of social and legal relationships involving children, law, public space and citizenship. The quest to build this parallel is due to the fact that we understand children's culture as built both by children and adults, who create culture for children. And it is through the interaction between these "two" cultures that we may reflect more elements from child's universe. We understand that child's right is created by children and adults. Finally, our aim is to outline some limits to the concept of *children's citizenship*.

KEYWORDS

Citizenship. Children. Rights. Right to Participation. Fundamental Rights.

SUMÁRIO

1. Introdução. 2. Criação de si como uma obra de arte das crianças. 3. Crianças cidadãs: *direito que se tem*. 4. Direito à participação infantil. 5. Cidadania infantil: *direito que se gostaria de ter*. 6. Dia ordinário de criança no assentamento recreio. 7. Conclusão.

1. INTRODUÇÃO

Para iniciarmos nossa análise é importante fazermos uma distinção entre os conceitos de *infância* e *criança*¹. A sociologia da infância faz uma diferenciação semântica e conceitual entre

infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.²

O pesquisador português argumenta que é no vai e vem “entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas por adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”³. Entendemos que é importante nos voltarmos tanto para a cultura construída nas relações das crianças, como para a cultura adulta voltada para a infância, uma vez que ambas integram os mundos culturais infantis. Compreendermos, então, que a cultura infantil se constrói tanto pelos próprios sujeitos crianças, como pelos sujeitos adultos que criam culturas para as crianças. E é na interação entre essas “duas” culturas que podemos refletir com mais elementos o universo infantil. Ora, o direito da infância é gerado, conduzido e dirigido por adultos. Entretanto, também podemos pensar o direito criado por crianças⁴.

1 Para a Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, de acordo com o seu artigo 1º, criança é todo o ser humano com menos de dezoito anos.

2 SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 9, Campinas, maio/ago, 2005.

3 SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, p. 51-69, 2003, p. 5.

4 Se pensarmos que a cultura infantil é criada apenas por adultos podemos incorrer, por exemplo na cultura “menorista” - dos antigos Códigos de Menores - marcados pelo discurso médico e pela eugenia. BROGGI, F.; PIROTTA, K. C. M. O instituto disciplinar e a discriminação da infância em São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, v. 55, p. 149-188, jan.-abr. 2016.

Para problematizarmos as crianças como produtoras de direito, além da Sociologia da Infância, apoiamo-nos na proposta do *saber achado na rua*⁵ que possui três elementos simultâneos *achar o direito na rua, elaborá-lo e ensiná-los nas ruas*. Apropriamo-nos dessa proposição compreendendo a rua como o espaço em que pessoas e comunidades diversas estabelecem relações sociais. No nosso caso, a rua é um assentamento. E produzem os saberes cinco crianças do Assentamento Recreio, localizado na zona rural de Quixeramobim, interior do Ceará. O assentamento integra o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). Trata-se do maior movimento social contemporâneo da América Latina.

Continuando com a proposição do direito *achado na rua*, pretendemos “elaborá-lo” junto com as crianças, na análise e interpretação dos direitos que elas nos indicam. E “ensiná-los”, para fins deste artigo, na tentativa de problematizar o campo do Direito⁶, levantando conceitos que as próprias crianças apontam. Óbvio que as *ruas* não se resumem à academia, mas é o “espaço público de discussão” deste artigo.

Nosso problema se localiza principalmente pelo fato de as crianças comporem, de acordo com Sarmiento⁷, o único grupo de pessoas interditadas de participar nos poderes constituídos por regimes democráticos. E um caminho para problematizar essa exclusão/proibição é apontado: incluir

5 BUARQUE, C. O saber achado na rua. In: SOUSA JÚNIOR, J. G. de (Org.). O direito achado na rua. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

6 Parece quase imperativo, diante do ainda isolamento da dogmática jurídica, (LYRA FILHO, 1990), a redefinição dos limites do “objeto” de estudo do campo do Direito. Foi interessante o esforço de Kelsen (2009) na tentativa de definir o “objeto” da “ciência jurídica”, entretanto muitas são as discussões que, depois, já se desenvolveram no campo das ciências sociais aplicadas e humanas, como aponta Lyra Filho (1990) com a moderna linguística, a semiologia, a nova retórica e a nova hermenêutica.

7 SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, Campinas maio/ago, 2005.

as crianças nos espaços de pesquisas participativas⁸.

Assim, justificamos a discussão aqui realizada entre Direito, espaço público e crianças. O espaço público que nos propomos a discutir com as crianças foi o de uma pesquisa, proposta por nós, para discutir a relação entre infância e desenhos animados⁹. Entendemos esse espaço criado como uma *esfera pública*¹⁰ devido à pesquisa, “internamente”, propor-se a discutir com crianças como elas se entendem como sujeitos no mundo. “Externamente”, também entendemos a esfera pública como um espaço público de discussão, dada a importância de validação pelos pares de uma mesma área¹¹.

A metodologia proposta é qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa-intervenção¹² que cria, junto com as crianças, oficinas. Dentre

8 SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Research on childhood and children as researchers: participatory methodologies of social worlds of the children. IN: SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL METHODOLOGY. Amsterdam. **Anais...** Amsterdam, 16-20 August, 2004.

9 As pesquisadoras Fernandes e Oswald (2005) discutem a relação que tem origem na Idade Moderna entre *adulto que sabe* e *criança que não sabe*, analisando as relações de forças que envolvem adultos e crianças. As pesquisadoras indicam que, no caso dos desenhos animados, as crianças tendem a se sentir mais seguras quanto aos seus conhecimentos, em outras palavras, percebem-se como mais “sabidas” em relação aos adultos.

10 HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria de sociedade burguesa. Trad. de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

11 Inferimos a pesquisa, “externamente”, como um espaço público de discussão, porque “[o] processo de produção do conhecimento científico pode ser visto como uma espécie de conversa, uma interlocução contínua entre pesquisadores de uma dada área. Participar desse diálogo é essencial ao ofício de pesquisador, pois é por meio dele, da avaliação crítica da comunidade acadêmica, que os novos conhecimentos produzidos são validados ou não. Daí a importância atribuída à divulgação da produção científica em livros, periódicos ou eventos, bem como à clareza do discurso que a expõe, uma vez que essas constituem condições necessárias à crítica dos pares”. ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006, p. 638.

12 A Pesquisa-Intervenção se propõe a acompanhar um processo de uma *situação* criada, junto aos agentes envolvidos na investigação. No nosso caso, com as crianças. Para uma

as oficinas, uma delas procura se aproximar dos cotidianos das crianças. Propomos aqui analisar uma das técnicas dessa oficina que chamamos de *Dia de Criança no Recreio*. Por fim, propomo-nos utilizar a análise interpretativa¹³ com o intuito de estabelecer uma conexão entre os conhecimentos das crianças e o paradigma da cidadania.

Por fim, apontamos um conceito para problematizar as especificidades do “linguajar” das crianças: *gramática das culturas da infância*. Sarmiento identifica

alguns traços identificadores da “gramática das culturas da infância”, isto é dos princípios de estruturação que lhe são característicos. Como hipótese a explorar, pode avançar-se a ideia de que as crianças estabelecem uma deslocação sobre os princípios lógicos estruturantes das gramáticas culturais adultas (sobretudo às culturas ocidentais de matriz europeia; as culturas não ocidentais não se estruturam necessariamente sobre os mesmo princípios lógicos) e, especialmente, sobre os princípios da identidade e da sequencialidade. (...) A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que diz respeito ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite que a criança simultaneamente “navegue em dois mundos” - o real e o imaginário.¹⁴

Procuraremos assinalar os discursos sobre a cidadania, considerando as especificidades dessa gramática, que as crianças utilizam para produzir

aproximação com a Pesquisa Intervenção, indicamos Aguiar e Rocha (2007; 2003); e Castro e Besset (2008).

13 THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

14 SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, Campinas maio/ago, 2005, p. 11.

o direito na *rua* (para nós, no assentamento). Assim, os saberes das crianças serão problematizados como produção do direito da infância, que é criado por crianças e por adultos – que têm o controle hegemônico do saber-poder oficial e estatal. Destacamos duas perguntas norteadoras deste artigo. Como as crianças se entendem como sujeitos em um dia ordinário? Qual(is) a(s) relação(ões) há entre os conhecimentos de um dia ordinário produzidos pelas crianças sobre si mesmas e o paradigma da cidadania infantil?

Para seguir a nossa breve discussão, propomos um percurso simplificado e problematizador que envolve a aproximação entre conceitos acadêmicos e/ou jurídicos, especialmente o de criação de si, cidadania e sujeito livre, bem como os conhecimentos das crianças e o entrelaçamento entre a ideia de cidadania acadêmica e a de crianças.

2. CRIAÇÃO DE SI COMO UMA OBRA DE ARTE DAS CRIANÇAS

Para pensarmos a participação infantil da cidadania nos processos de efetivação dos direitos sociais e humanos dos sujeitos crianças, buscaremos uma aproximação da ideia de *criação de si* que Foucault propõe. A sugestão surge com base na discordância da noção moral de *autenticidade* do filósofo Jean Paul Sartre. Mesmo evitando uma reflexão do eu como algo que nos é dado, para Michel Foucault, Sartre “retorna à ideia de que temos que ser nós mesmos – ser verdadeiramente o nosso eu verdadeiro”¹⁵.

E continua: “A partir da ideia de que o eu não nos é dado, creio que

15 FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995-b, p. 261.

há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte”¹⁶. A proposição base que Michel Foucault nos faz é a de que devemos buscar relacionar a forma que as pessoas têm consigo mesmas a uma atividade criativa. Implica dizer que as produções construídas pelas pessoas a respeito delas mesmas devem ser compreendidas como uma arte. É, resumidamente, a proposição da vida como obra de arte, de Foucault.

A atividade criativa da vida é sempre proposta por alguém. E, a esse *alguém*, Foucault denomina de *sujeito*. O filósofo indica que o *sujeito* é o tema geral de sua investigação que, até então, já contava com mais de vinte anos. Obviamente, não poderíamos, e nem é nosso objetivo, fazer uma genealogia do conceito de sujeito. Para fins deste artigo, basta-nos os significados apontados, em *sujeito* e *poder* “Há dois significados para a palavra *sujeito*, sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”¹⁷.

Compreendemos que o sujeito para Michel Foucault sofre uma sujeição a alguém e/ou algo. O sujeito pode estar subjogado a alguém por dependência econômica. É o caso, por exemplo, de uma criança “dever” respeito e obediência aos pais que a sustentam. A subjugação pode ocorrer também quando, preso a uma identidade bem definida e territorializada, o sujeito confere muitos esforços para se manter/enquadrar a um determinado “modelo”. Podemos citar como exemplo o caso de crianças, imersas em uma representação de infância como objeto

16 Ibid., p. 262.

17 FOUCAULT, M. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995-a, p. 235.

de caridade¹⁸. Essas crianças dizem estar muito gratas por participarem de um programa de rádio religioso no qual elas têm que ouvir sermões de ouvintes. Os sermões reforçam, resumidamente, que elas devem agradecer a Deus por não estarem na rua. Ao vivo, na rádio, ainda assim, as crianças acabam por agradecer os sermões, travestidos de “conselhos”; enquanto, muitas vezes, elas, provavelmente, poderiam preferir estar brincando na rua, jogando bola no asfalto.

De toda forma, tanto as crianças que agradecem os sermões, como as que são obedientes aos pais, estão construindo uma arte de viver – mesmo que essa atividade artística não seja bela aos nossos olhos.

Foucault, entretanto, também discute os *sujeitos livres*. Entende por *livres* os “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer”¹⁹. Ou seja, mesmo que identifiquemos a ideia de *sujeição a*, o sujeito pode decidir ter condutas diversas.

É importante ressaltar que, obviamente, em uma relação de escravidão, não há que se falar em sujeito livre, pois não existe *relação de poder* se há uma sujeição física, de castigo corporal. Isso porque os escravos estão imersos em uma *relação física de coação* (já que seu corpo está preso). Nas complexas relações de poder, há a teimosia do querer e a intransigência da liberdade.

Em outras palavras, nas relações de poder, mesmo que os sujeitos estejam subjugados a, eles se creem livres para tomar decisões, enfrentar,

18 O núcleo central da representação da infância e adolescência como objeto de proteção social gira em torno da garantia da vida (sobrevivência) e remonta-se ao século XVII, ainda no Brasil colônia (PINHEIRO, 2006).

19 *Id Ibidem*, p.244.

aceitar ou buscar fugir do jugo de outros sujeitos. Nas relações de coação física, os sujeitos não se pensam livres, até porque é extremamente difícil visualizar situações nas quais as pessoas desejaríamos ser escravas. Abalizarmos que também não podemos falar em sujeitos livres em diversas outras relações de coação física, como os maus tratos e castigos físicos que pais afligem a seus filhos ou mesmo nas unidades de internação onde é tolhido o direito de ir e vir.

Voltemos aos nossos exemplos. A criança que, historicamente, na sociedade ocidental, devido a diversas relações de poder, “devia” respeito e obediência aos pais, pode desrespeitá-los por ter recebido um “não” como resposta, por exemplo. As crianças, que estando em um *Programa de Acolhimento Institucional*²⁰, de cunho religioso, e que costumavam participar no sábado pela manhã de determinado programa de uma rádio religiosa, podem simplesmente se recusar a ir, no próximo sábado pela manhã. Elas podem decidir ficar jogando futebol no meio da rua, no citado sábado seguinte pela manhã; ao invés de ter que agradecer a longos “sermões” que são fiscalizados por padres, locutores, público “ouvinte” e instrutores da unidade de acolhimento.

Bem, mesmo com a ideia de *sujeito livre*, percebemos que é extremamente complexo pensar as relações que os sujeitos estabelecem

20 O Programa de Acolhimento Institucional, segundo os arts. 19, § 1o, 92, § 1o, 93, caput, 101, VII, § 4o, § 8o e § 12, da Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, deve ter a guarda, no máximo por dois anos, de meninos e meninas vítimas de abuso e exploração sexual, violência e negligência no seio familiar. Passado o prazo procurar-se-á, nessa ordem, o retorno à família, a inserção na família extensa (tios, avós etc.) e, na impossibilidade das situações anteriores, a disponibilização para adoção. O Programa de Acolhimento Familiar, conforme os arts. 19, § 1o, 34, § 2o, 50, § 11, 92, § 2o, 93, parágrafo único, 101, VIII, § 8o e § 12, 170, parágrafo único, 197-C, § 2o, do ECA, é um serviço que organiza o acolhimento, em residências de famílias acolhedoras, de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva. É uma modalidade de atendimento que visa a oferecer proteção integral às crianças e aos adolescentes até que seja possível a reintegração familiar ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para adoção.

com os ambientes que os cercam. Seguiremos buscando articular o conceito de sujeito livre, inicialmente, com a ideia de cidadania para o direito positivo pátrio, para uma leitura internacional, relacionando com a infância e, por fim, com os conhecimentos que as crianças produzem.

3. CRIANÇAS CIDADÃS: DIREITO QUE SE TEM²¹

De pronto, expomos a dificuldade de tratar um conceito tão utilizado como o de *cidadania*. Agremiações partidárias, movimentos populares, meios de comunicação, juristas, sociólogos, comunicólogos entre outros sujeitos coletivos e individuais utilizam esse termo. Consequentemente, temos uma gigantesca pluralidade de significados. Confessamos que nos agrada mais, em vez de *cidadania*, pensar o *direito à participação*, entretanto, com base nos conhecimentos que as crianças produziram na técnica a ser analisada, interpretamos que a cidadania é que foi apontada por elas.

Então, comecemos com o que nos diz a lei maior do nosso país. A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Art.1º, II, estabelece a cidadania como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

José Afonso da Silva²² discorre que, para o Direito brasileiro, inicialmente, era importante diferenciar os conceito de *cidadania* e

21 Para pensarmos as dinâmicas de juridicidade nos apropriamos dos conceitos de *direito que se tem* ou *direito que se gostaria de ter*. Bobbio (2004) argumenta que o problema do fundamento de um direito se apresenta de maneira diferente caso busquemos o fundamento de um *direito que se tem* ou de um *direito que se gostaria de ter*. “No primeiro caso, investigo no ordenamento jurídico positivo, do qual faço parte como titular de direitos e deveres, se há uma norma válida que o reconheça e qual é essa norma; no segundo caso, tentarei buscar boas razões para defender a legitimidade do direito em questão e para convencer o maior número possível de pessoas (sobretudo os que detêm o poder direto ou indireto de produzir normas válidas naquele ordenamento) a reconhecê-la”. BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 15.

22 SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 19.ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

nacionalidade, tanto que antigos juristas em constituições passadas utilizavam terminações como *cidadão ativo* (cidadania propriamente dita, ligada aos direitos políticos) e *cidadão* (nacional), por exemplo. Esclarecemos que *cidadania* é o direito/conceito teórico, enquanto *cidadão* é o seu sujeito titular. Segundo José Afonso, atualmente tais distinções de *cidadão* são desnecessárias, já que não há mais confusão entre cidadania e nacionalidade.

Para o constitucionalista, no Art. 5º, LXXVII, da CF/88, a cidadania figura em um sentido mais amplo do que o de mero titular de direitos políticos, pois qualifica as pessoas como participantes da vida do Estado²³ - reconhecendo a pessoa humana como “integrada na sociedade estatal”²⁴. Esse reconhecimento, continua o doutrinador, é um atributo do direito de participar no governo e de ser ouvido pela representação política. “*Cidadão*, no direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências”²⁵. *Nacional* é conceito mais amplo e pressupõe o de cidadão, pois somente o titular de nacionalidade pode ser cidadão - o que quer dizer que nem toda pessoa que tem nacionalidade é cidadã, mas todo cidadão é necessariamente nacional.

Os direitos de cidadania são adquiridos mediante o *alistamento eleitoral*, tendo em vista que os direitos políticos de votar e ser votada só podem ser adquiridos a partir dos dezoito anos. A aquisição da cidadania, com o alistamento eleitoral, nos moldes do Art. 14, I e II, é obrigatória para todas as pessoas de ambos os sexos maiores de dezoito anos, sendo facultativa para os analfabetos, para os maiores de setenta anos e para

23 Para José Afonso, a cidadania também está ligada ao próprio funcionamento do Estado brasileiro, uma vez que estará submetido à vontade popular por meio do princípio de *soberania popular*, expresso no parágrafo único do Art.1º, da CF/88.

24 *Id Ibidem*, p. 108.

25 *Id Ibidem*, p. 349.

os maiores de dezesseis e menores de dezoitos, que não podem ainda ser votados.

Entretanto, compreendemos que, quando José Afonso da Silva fala dos direitos da cidadania, está a tratar do rol dos direitos políticos, estabelecidos no Capítulo IV da Constituição. Nesse sentido, compreendemos que os direitos políticos são direitos da cidadania em sentido estrito, porque se refere apenas àqueles que estão ligados ao sufrágio para a eleição de membros do Poder Executivo e Legislativo, em âmbito municipal, estadual e federal, como também aos mecanismos de Democracia direta constitucionalmente estabelecidos: o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular.

Uma interpretação restritiva do conceito de cidadania levaria à conclusão de que os sujeitos-criança não são considerados cidadãos, já que não podem adquirir a qualidade de eleitores.

A cidadania não pode ser vista apenas sob o prisma da cidadania político-partidária, ou seja, de que sejam detentores da cidadania apenas os titulares dos direitos políticos. No cerne da cidadania está o direito de *participar da vida do Estado*, exercendo influência nas decisões de governo, conforme as lições de José Afonso da Silva, e abrange a titularidade de todo o rol dos direitos fundamentais. Importante mencionar que a participação na vida do Estado não se dá apenas pela via partidária e eleitoral. Advogamos a tese de que as crianças têm sim o direito à cidadania garantido pelo ordenamento pátrio.

Criança, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, é a pessoa que tem até doze anos incompletos²⁶ E o Art. 3º, do ECA, estabelece

26 Já os adolescentes seriam pessoas de até 18 anos incompletos, segundo o ECA. Assim, o conceito de criança da Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, de acordo com o seu Artigo 1º, abrange, o conceito legal brasileiro de

que as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, em condições de liberdade e de dignidade.

Se a cidadania está arrolada no Art. 5º, mesmo em um conceito taxativo de direitos fundamentais, como o de Robert Alexy²⁷ – o jurista alemão compreende os direitos fundamentais como aqueles que uma constituição define como tal, seja em um capítulo, em um título ou mesmo em um artigo – o direito à cidadania também é assegurado às crianças. Isso porque, como já vimos, a legislação complementar, e específica, garante todos os direitos fundamentais às crianças, sem fazer qualquer exceção. É o princípio da Proteção Integral de crianças e adolescentes que determina que crianças e adolescentes são titulares de todos os direitos dos adultos, e ainda outros decorrentes da sua *condição especial de pessoa em desenvolvimento*²⁸.

Ademais, o conceito de cidadania está intrinsecamente ligado ao de ser titular de direitos, e a legislação pátria em vigor reconhece as crianças como sujeitos de direitos, em oposição a antigos conceitos jurídicos que as entendiam como “objetos”²⁹. Podemos argumentar ainda que a legislação assegurou que as crianças sejam sujeitos livres, uma vez que a elas é assegurada condições de liberdade e dignidade, que podem culminar em rumos diferentes com seus exercícios. Lembremo-nos de que Foucault

criança e adolescente, considerando criança todo o ser humano com menos de dezoito anos.

27 ALEXY, R. **Teoría de los derechos fundamentales**. Trad. Carlos Bernal Pulido. 2 ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2008.

28 MACHADO, M. de T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri: Editora Manole Ltda, 2003, p. 109.

29 A legislação anterior, em especial, o Código de Menores, Lei 6.697/1979, assim tratava as crianças e os adolescentes tidos em “situação irregular”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990, com fundamento na Constituição Federal de 1988, reconheceu-os como sujeitos de direitos, superando esse conceito do ponto de vista legal.

afirma que os sujeitos livres têm um campo de possibilidade em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer - ao contrário do que ocorre com os escravos.

Ainda assim, resta-nos o questionamento de qual é o conteúdo essencial³⁰ do direito fundamental à cidadania infantil, já que, definitivamente não se trata de direito de votar e a ser votado. De antemão, esclarecemos que não temos condição, tampouco o objetivo, de responder a essa questão, e nem estamos certos de que seja uma pergunta que já possa ser respondida. Ângela Pinheiro³¹, por exemplo, aponta que existe uma tensão entre a infância e adolescência e a cidadania.

Creemos que o conteúdo da cidadania infantil pode ser problematizado com o direito à participação infantil. Essa participação de crianças nos espaços públicos não se resume à convencional participação adulta no Estado. Trata-se de um direito em construção que compreende outras metodologias e espaços³². De toda forma, a produção normativa internacional já indica um caminho, ainda aberto, para o efetivo exercício

30 Robert Alexy aborda que as teorias do conteúdo essencial dos direitos fundamentais podem ser principalmente ordenadas em dois pares de conceitos. O conteúdo essencial é: 1) aquele que permanece depois de uma ponderação de direitos fundamentais; 2) é o que se refere a um limite que não pode ser afetado, pois desrespeitaria o direito fundamental. De toda forma, entendemos que existe um conteúdo mínimo a ser cumprido em respeito aos direitos fundamentais, seja *latu sensu*, seja na ponderação entre esses direitos.

31 PINHEIRO, Â. de A. A. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Editora UFC, Fortaleza, 2006.

32 O Orçamento Participativo Criança (OP Criança) da cidade de Fortaleza pode ser citado como uma tentativa de exercício desse direito à participação. As crianças que se interessassem tinham a possibilidade de participar do processo do OP em horários adequados, com pedagogos e com propostas de metodologia que envolvia a organização por faixa etária e metodologias com desenhos e trabalhos em grupos. Guardadas algumas críticas quanto ao treinamento dos profissionais, ao processo de condução de “educadores” e a algumas metodologias utilizadas, a idealização do OP Criança, em tese, configurou-se em um exercício do direito à participação. Outra questão que pode ser citada, mas ainda extremamente delicada, é o depoimento de crianças em quaisquer processos judiciais e administrativos que as envolvam.

do direito à participação, especialmente no Art. 12, da Convenção dos Direitos da Criança, e no Comentário Geral nº 12/2009 do Comitê dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (CG. nº 12/09, CDC/ONU).

Consideramos importante refletir um pouco acerca do Direito à participação infantil, dada a proximidade de seus conteúdos, mesmo não sendo coincidentes, para, em seguida, voltarmos a pensar a cidadania infantil.

4. DIREITO À PARTICIPAÇÃO INFANTIL

O marco da criança cidadã está na Convenção sobre os Direitos da Criança³³, que foi aprovada somente no final da década de 80. Além de ser reconhecida como sujeito de direitos, a criança passou a ser considerada um ator político de sua própria história, porém ainda há pouco reconhecimento de seu novo *status* nas instituições sociais. A cidadania atribuída às crianças advém de um pleno direito à participação, entretanto ainda terá que perpassar os limites sociais e institucionais, que compreendem o *polo formal-processual* e o *polo substancial-participativo*³⁴.

Pensando esse novo *status* de crianças e adolescentes, esses sujeitos têm oportunidade de discutir a sua inclusão no espaço democrático. Como agentes capazes de intervir na realidade social e de pautar a agenda política, a construção da cidadania desses atores perpassa mudanças na

33 “La convención es un mecanismo legal que ha dado impulso al movimiento de defensa de los derechos de los niños y las niñas y, en este marco, a la promoción de la participación infantil.” CORONA, Y. C.; PONTÓN, M. E. L. Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. In: MORFIN, S.; CORONA, Y. C. (Coords.). **Participación infantil y juvenil**. UNICEF: México, 2001, p. 13.

34 BARATTA, A. **Infância y democracia**. Elaborado em jun. 2009. Disponível em: <http://www.alfonsozambrano.com/doctrina_penal/130609/dp-infancia_democracia.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

reconceituação e representação de subjetividades individuais e coletivas. “A construção de cidadania implica, então, não somente na formação contínua de subjetividades individuais, mas coletivas, que se traduzem em expectativas diversas e definição de espaços de interlocução, respeito e responsabilidade para e com o outro”³⁵.

Esse complexo processo identitário, em verdade, permite o aparecimento de cidadanias infantis que consideram a diversidade étnica, cultural, sexual, econômica, de cor etc. Nesse novo quadro de cidadãos, as crianças e os adolescentes aparecem como sujeitos, dotados de dignidade, que, portanto, são plenamente capazes de reivindicar o direito à participação condizente com as peculiaridades inerentes a sua condição.

A doutrina vem analisando a participação de crianças com base no estudo da democracia nas instituições da sociedade civil (escola, família e associações), bem como em instituição pública (entidades públicas nacionais - União, Estado ou Município) ou internacional (entes da comunidade internacional). Podemos também, dessa maneira, compreender o direito de participar de crianças sob os aspectos político e jurídico.

Ainda as autoras Yolanda Corona e Maria Pontón defendem, ao analisar projetos de participação de crianças e jovens na América Latina (especialmente no Brasil, México e Argentina), o processo de participação como parte do desenvolvimento psicoafetivo e de socialização política na construção de uma cultura democrática, senão vejamos:

35 Trad. nossa. No original: “La construcción de ciudadanía implica entonces no solo la reformación continua de subjetividades individuales, sino colectivas, lo cual se traduce en expectativas diversas y definición de espacios de interlocución, respeto y responsabilidad hacia y con el otro”. CORONA, Y. C.; PONTÓN, M. E. L. Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. In: MORFIN, S.; CORONA, Y. C. (Coords.). **Participación infantil y juvenil**. UNICEF: México, 2001, p. 4.

(...) pode-se observar que a promoção da participação infantil e juvenil se enfoca, geralmente, com base em um marco de construção de uma cultura democrática, enfatizando o exercício dos direitos humanos na participação de crianças e jovens, como parte do processo de desenvolvimento psicoafetivo e de socialização política.³⁶

Essa compreensão ressalta a importância da participação política infantil em processos decisórios e vai além ao definir que essa participação faz parte do desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. No mesmo sentido, algumas experiências internacionais da UNESCO são apontadas:

(...) a promoção significativa e qualificada da participação de crianças e adolescentes é essencial para garantir o crescimento e desenvolvimento delas. Uma criança ativa comprometida com o mundo começa a ser encorajada desde a primeira infância para se tornar alguém com competências para desenvolver a infância, responder oportunidades educacionais e ir para a adolescência com confiança, habilidades e a capacidade de contribuir para o diálogo democrático e práticas em casa, na escola, comunidade e no país.

(...) Democracia é algo que a criança aprende durante o desenvolvimento da infância para a adolescência. Quando as crianças, que são muito mais capazes do que geralmente se reconhece, são providas de oportunidades, em toda sua infância, para desenvolver habilidades e competências de participação, elas também aprendem que precisam efetivamente ser membros da sociedade democrática. Uma criança engajada ativamente com o mundo que tem sido encorajada desde o início a ser uma

36 Trad. nossa. No original: (...) se puede observar que la promoción de la participación infantil y juvenil se enfoca generalmente desde el marco de la construcción de una cultura democrática, enfatizando el ejercicio de los derechos humanos en la participación de niños y jóvenes como parte del proceso de desarrollo psico-afectivo y de socialización política. CORONA, Y. C.; PONTÓN, M. E. L. Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. In: MORFIN, S.; CORONA, Y. C. (Coords.). Participación infantil y juvenil. UNICEF: México, 2001, p. 8.

criança e uma cidadã do mundo costuma valorizar mais sua opinião e crenças e as opiniões e crenças dos outros.³⁷

A participação infantil é compreendida, portanto, como direito fundamental, ensejando o exercício da cidadania, considerado essencial para o desenvolvimento da criança. A práxis da cidadania infantil se destaca tanto na construção dos direitos da criança, como na sua formação pessoal e identitária. É importante mediatamente pela “pedagogia cidadã” e imediatamente pela contribuição do exercício da cidadania hoje, capaz de proporcionar um adequado desenvolvimento e defesa dos direitos da criança.

Alessandro Baratta defende que os adultos devem aprender com as experiências de crianças e adolescentes no processo democrático, contrapondo-se a qualquer interpretação que os compreenda como seres não dotados de capacidade política. Nessa linha de raciocínio, deve haver a inclusão dos aprendizados e vivências de pessoas de tenra idade. É assim que Corona e Pontón (2001) compreendem que um dos elos de diversas experiências democráticas é a inclusão do adulto no trabalho com e para as crianças, tratando-se de um aprendizado multidirecional, no qual ambos conhecem outras maneiras de ver, ser e posicionar-se no mundo.

37 Trad. nossa. No original: (...) promoting meaningful and quality participation of children and adolescents is essential to ensuring their growth and development. A child whose active engagement with the world has been encouraged from the outset will be a child with the competencies to develop through early childhood, respond to educational opportunities and move into adolescence with confidence, assertiveness and the capacities to contribute to democratic dialogue and practices within the home, school, community and country.

(...) Democracy is something children learn as they develop from infancy through adolescence. When children, who are far more capable than is generally recognized, are provided the opportunities throughout their childhoods to develop the skills and competencies of participation, they also learn what they need to be effective members of a democratic society. A child whose active engagement with the world has been encouraged from the outset will be a child and citizen of the world who is more likely to value his or her own opinion and beliefs, and the opinions and beliefs of others. UNICEF. The United Nations Children's Fund. **The State of the world's children 2003**. New York: Publications Section, Division of Communication, UNICEF, 2003, p. 19)

Para essa mudança e aprendizagem, as autoras mexicanas e o italiano dizem que se fazem necessárias novas práticas nas relações familiares e escolares, bem como em espaços públicos, incluindo o mediático, de forma que o adulto abandone seu centro ou deixe de ser o padrão excludente da participação dos mais novos.

A principal fonte de proteção legal do direito à participação é a Convenção de 1989, que explicita, em seu Art. 2º, elementos “concretos” da cidadania da criança, a começar pelo princípio da igualdade o qual prevê que os Estado Partes devem respeitar e garantir os direitos da criança sem qualquer preconceito de raça, cor, sexo, idioma, crença, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, “opinião política ou de outra índole” da criança ou de seus pais, representantes legais ou familiares.

Ora, se considerássemos as crianças como incapazes de formularem opinião política ou de qualquer outra espécie, não seria necessária a proteção da liberdade de expressão infantil, que a Convenção estabelece, pois bastava, ao contrário, apontar que a criança é “objeto” de proteção, dando importância apenas à defesa da criança contra eventuais preconceitos. Pensar somente no combate aos preconceitos seria um raciocínio excludente da participação infantil. Entretanto, há a garantia do direito de liberdade de expressão. E esse direito, por raciocínio lógico, é garantido porque ela é cidadã que reflete o mundo, uma filósofa que pensa questões mundanas³⁸.

O direito à participação na Convenção sobre os Direitos da Criança é definido com base nos seguintes artigos (ONU, 1990):

ARTIGO 12

38 Na acepção gramsciana, chama-se de filósofo do mundo aqueles que se implicam, com desejos e paixões, nas relações mundanas.

1. 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 devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.
2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

ARTIGO 13

1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.
2. O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias:
 - a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais, ou
 - b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas.

ARTIGO 14

1. Os Estados Partes respeitarão o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença.

ARTIGO 15

1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas.
2. Não serão impostas restrições ao exercício desses direitos, a não ser as estabelecidas em conformidade com a lei e que sejam necessárias em uma sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde e à moral públicas ou da proteção aos direitos e liberdades dos demais.

A expressão de *opiniões sobre assuntos de seu interesse*; a

oportunidade de ser ouvida em processo judicial que lhe diz respeito; o acesso a informações pelo meio adequado escolhido pela criança³⁹; a liberdade de pensamento e crença; e a liberdade de associação e reunião constituem o direito à participação cidadã infantil. A Convenção, em seu artigo 23, fala ainda da participação de crianças com deficiência, incluindo a cidadania dessas pessoas (reconhecimento da identidade criança e da diferença dentro desta condição).

Em âmbito regional, a Carta Democrática Interamericana, aprovada pelos Estados Membros da Organização dos Estados Americanos (OEA), durante uma Sessão Extraordinária da Assembleia Geral realizada em 11 de setembro de 2001, em Lima, Peru, prescreve:

Artículo 27

Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

O compromisso firmado entre os Estados americanos determina que serão desenvolvidos programas e atividades educativas capazes de assegurar uma formação pautada nos valores democráticos. Não se pode conceber educação democrática sem o exercício da própria democracia, seja em qual for o espaço político e/ou público. Além do que, a educação

39 O artigo 17 da Convenção reconhece a importância dos meios de comunicação, e determina que seja disponível à criança o “acesso a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem a promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental”. ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

tem como uma de suas finalidades, constitucionalmente previstas, o preparo para o exercício da cidadania.

No mesmo esteio, Baratta aponta a importância da participação no processo político e jurídico da criança vítima de violência:

o fato de que se leve a sério o direito da criança de elaborar suas experiências como vítima da violência, o fato de que os adultos, a família, a escola, a igreja, ofereçam à criança a oportunidade de liberar-se do peso do tabu e, desta forma, da herança da violência padecida, é também um aspecto central de uma autoanálise coletiva dos adultos, que é necessário para tratar de interromper o círculo da violência e sua reprodução ao longo das gerações.⁴⁰

Em conformidade com o exposto, a participação infantil tem seu foco em assuntos de seu interesse⁴¹. Não é demasiado afirmar que os rumos da sociedade são de interesse da criança, tendo em vista que, se uma sociedade não garante a dignidade humana de seus cidadãos, serão as crianças e os adolescentes os primeiros e os mais atingidos na violação de direitos⁴². Uma discussão e/ou deliberação democrática de políticas devem incluir as crianças em assuntos específicos e gerais.

O ECA garante o direito à participação, destacadamente na *vida política sujeita à regulamentação legal* (Art.16, VI), na *vida familiar*

40 BARATTA, A. **Infância y democracia**. Elaborado em jun. 2009. Disponível em: http://www.alfonsozambrano.com/doctrina_penal/130609/dp-infancia_democracia.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

41 Baratta é contrário à restrição da cidadania infantil apenas aos temas que são de seus interesses específicos, pois advoga a tese de “que em vez de uma interpretação fragmentada e estática utilizamos uma interpretação sistemática e dinâmica da Convenção, desenvolvendo seu espírito com o devido respeito à sua letra, resultará que a criança em qualquer fase de seu desenvolvimento, inclusive a criança pequena terá uma cidadania plena. Uma cidadania plena que é compatível com a devida consideração de sua diferença em relação aos adultos, ou seja, de sua identidade como criança”. Id *Ibidem*.

42 DIMENSTEIN, G. **Cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 21 ed. Ática, 2005.

e comunitária (Art.16, V), além de destacar a importância de a criança, sempre que possível, ser ouvida nos processos que envolvam guarda, tutela ou adoção, e na apuração de ato infracional contra adolescentes.

Como a legislação nacional faz uma ressalva, “de quando possível”, para ouvir a criança e o adolescente em processos de interesse deles, compreendemos que se deve interpretar essa possibilidade de forma ampliada, já que o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança que, no Artigo 12, 2, estabelece a oportunidade de a criança ser ouvida em todo e qualquer processo que a atinja direta ou indiretamente.

Não nos olvidemos de que a Convenção, de 1989, prevê a prevalência da norma mais favorável à concretude dos direitos da criança quando há eventual conflito entre normas nacionais ou internacionais, independentemente de serem anteriores ou posteriores. É a chamada *cláusula de reserva*⁴³, *in fine*:

ARTIGO 41

Nada do estipulado na presente Convenção afetará disposições que sejam mais convenientes para a realização dos direitos da criança e que podem constar:

- a) das leis de um Estado Parte;
- b) das normas de direito internacional vigentes para esse Estado.

Em suma, o CG. nº 12/09, CDC/ONU preconiza que o direito à participação⁴⁴ das crianças não tem qualquer baliza de idade, nem deve sofrer limitações devido às capacidades diferenciadas de expressões das crianças. Ao contrário, é obrigação dos “Estados Partes acessarem

43 BARATTA, A. **Infância y democracia**. Elaborado em jun. 2009. Disponível em: <http://www.alfonsozabrano.com/doctrina_penal/130609/dp-infancia_democracia.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

44 No original, em inglês, *child to be heard*. Entretanto, as doutrinas pátria e latino-americana costumam traduzir como *direito à participação*, e não *direito a ser ouvido*.

a capacidade das crianças para que elas possam formar opiniões autônomas no máximo possível”⁴⁵. Assim, o Estado tem que buscar formas diferenciadas para que as crianças exerçam o direito à participação e, conseqüentemente, achamos, a cidadania infantil.

Não se pode falar, portanto, em cidadania infantil sem a garantia do direito à participação de crianças e adolescestes. Por outro lado, é por meio do exercício do direito à participação de crianças e adolescentes que vai se delineando o conceito e se construindo o conteúdo desta cidadania, por crianças, adolescentes e adultos, em um processo de mútuo aprendizado.

5. CIDADANIA INFANTIL: DIREITO QUE SE GOSTARIA DE TER

Para podermos apontar, mesmo que apenas como indicação, uma relação entre infância e cidadania, apoiamo-nos no fato de que a cidadania é uma categoria em construção.

A discussão da criança cidadã encontrou terreno fértil no atual contexto de democratização. De acordo com Yolanda Corona e Maria Eugenia⁴⁶, existe a oportunidade para que crianças e adolescentes reconheçam seu lugar na estrutura social e para que suas opiniões ocupem espaços em agendas políticas e tomadas de decisões.

45 Trad. nossa. No original: “an obligation for States parties to assess the capacity of the child to form an autonomous opinion to the greatest extent possible” COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **General Comment no. 12 (2009) The right of the child to be heard**. Fifty-first session. Geneva, 25 May-12 June 2009. Disponível em: <<http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/participation/CRC-C-GC-12.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016, p. 6.

46 CORONA, Y. C.; PONTÓN, M. E. L. Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. In: MORFIN, S.; CORONA, Y. C. (Coords.). **Participación infantil y juvenil**. UNICEF: México, 2001.

A pesquisadora Ângela Pinheiro⁴⁷, apoiando-se em Dagnino, argumenta que a existência de uma luta de sujeitos sociais para se tornarem cidadãos, nega a exclusão comumente imposta. A provocação reforça a importância de problematizar a inclusão dos sujeitos crianças em espaços públicos de discussão, inclusive nas relações de força que envolve a construção social do conceito de cidadania.

Manzini Covre entende que “a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente (...) incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo”⁴⁸. A pesquisadora pensa a cidadania em termos de direitos civis, políticos e sociais. Atentemo-nos para o fato de que, aqui, não se compreende a cidadania apenas com a integração do sujeito na vida estatal, mas sim com as relações que as pessoas estabelecem com o *Universo* que nos apropriamos como *mundo*. São relações estabelecidas universalmente, como um modo de se construir humano em suas complexas relações com o mundo, independente dos Estados. É, por um lado, uma ideia de direitos humanos universais. E, por outro lado, constitui modos de as pessoas se relacionarem consigo mesmas que podem alterar o estar no mundo, deixando transparecer as criações de suas vidas como obras de arte.

“Podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e soberano”⁴⁹. A autora se fundamenta na Declaração dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, de 1948. Esse conceito aparentemente simples de cidadão⁵⁰ é-nos de grande valia para

47 PINHEIRO, Â. de A. A.e. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Editora UFC, Fortaleza, 2006.

48 MANZINI COVRE, M. de L. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 2002, p. 11.

49 Id Ibidem, p, 9,

50 Concordamos com Carvalho (2008, p. 10) que indica que, mesmo com os longos anos de esforço para construir uma ideia de cidadão brasileiro ainda temos uma sensação desconfortável de incompletudes. Entretanto, ao contrário do pesquisador,

a nossa análise, tendo em vista que estabelece dois elementos básicos da cidadania: *direitos e deveres*⁵¹.

Creemos que a ideia de *cidadão* universal pode ser relacionada com o conceito de *sujeito livre*. Se são sujeitos de direitos todas as pessoas titulares de direitos e deveres, logo, quer dizer que ser cidadão é ser sujeito de direito, nos termos da Declaração Universal de 1948. E, se há direitos, há o poder potestativo que confere ao titular a possibilidade, ou não, de exercício - mesmo que alguns direitos sejam irrenunciáveis.

Isso quer dizer que o sujeito de direitos tem um campo de possibilidade no quais diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer, ou seja, é um sujeito livre. Estamos aqui nos referindo a uma específica aproximação teórica entre *cidadão* e *sujeito livre*. Sabemos que essa aproximação é "arriscada", tendo em vista que o Direito pode ser visto como uma instituição disciplinar e modeladora de identidades. O *cidadão*, por exemplo, pode ser considerado como uma *identidade*, o que poderia nos levar a uma aparente contradição.

Entretanto, se compreendermos que o próprio direito internacional tem pressupostos outros, e ainda em construção, pensar o conteúdo essencial do direito à cidadania infantil, com base no Art. X, da Declaração

compreendemos que esse é um percurso ainda inconcluso e que, necessariamente, assim será, pois o direito positivo pátrio não é o fim último da cidadania, nem o único "resultado" do exercício da cidadania. Covre argumenta, por exemplo, que só existe "cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão".

51 Como apontamos, são variados os conceitos de cidadania (Dagnino, Marshall e Müller são exemplos entre diversos outros renomados pesquisadores), indicamos como um esboço histórico Jaime Pinsky e Carla Pinsky. Os pesquisadores, porém, não problematizam a relação infância e cidadania, para isso, indicamos a proposta de Ângela Pinheiro. De qualquer maneira, para a finalidade específica deste artigo, o conceito mais básico (e não positivista), acima problematizado, responde aos nossos propósitos.

dos Direitos Humanos, de 1948, relacionado ao conceito de *sujeito livre* de Foucault não é contraditório. Não é contraditório, porque podemos compreender a Declaração de 1948 como um instrumento que garante possibilidades aos sujeitos; ao passo que esse instrumento internacional pode ser considerado como “disciplinador” apenas para os Estados Parte.

Ou seja, ele disciplina o Estado, pessoa jurídica de direito público, que é uma criação do Direito. Por outro lado, para os sujeitos, as pessoas físicas, a Declaração tem uma ótica universalizante de garantia do exercício dos direitos humanos, estabelecendo possibilidades diversas em um campo “delimitado” de liberdades. Justificamos, por fim, essa aproximação com vistas a problematizar o conceito de cidadania infantil, tendo em vista que os limites do direito à cidadania, positivado, carecem de um conteúdo essencial para os sujeitos crianças.

Pensamos que a cidadania infantil pode se tratar de um *direito que se tem* e de um *direito que se gostaria de ter*. Direito que se tem, porque, como apontamos, é reconhecido como direito fundamental das crianças; e direito que se gostaria de ter, tendo em vista que o conteúdo essencial desse direito fundamental não é definido.

Na verdade, mesmo que não seja contrária a ideia de *direito que se gostaria de ter*, entendemos ser mais interessante pensar a cidadania infantil com a *utopia* de Herkenhoff⁵² que se torna realidade na construção de direitos, na luta cotidiana. E é um direito a ser construído pelas crianças e com as crianças, em um exercício cotidiano do direito à participação.

Por fim, entendemos que foi importante nos aproximarmos dos conhecimentos que as crianças produzem sobre as suas relações consigo mesmas, já que isso nos indicou que elas constroem relação com a

52 HERKENHOFF, J. B. **Direito e utopia**. 5.ed. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 1999.

cidadania. Compreendemos que é uma luta cotidiana, e rizomática, que as crianças empreendem – obviamente não uma luta “organizada” em moldes preestabelecidos. E foi essencialmente por isso que consideramos importante refletir sobre o conceito de cidadania infantil, ainda em construção. As crianças puderam se mostrar enquanto sujeitos crianças, para nós, em uma esfera pública de uma pesquisa, apontando seus cotidianos, que são mergulhados entre direitos, deveres, responsabilidades e decisões próprias.

6. DIA ORDINÁRIO DE CRIANÇA NO ASSENTAMENTO RECREIO

Propusemos, a cinco crianças, moradora do assentamento rural Recreio, no Município de Quixeramobim-Ceará, uma atividade criativa que fosse minimamente capaz de nos permitir uma aproximação com as formas que elas se relacionam consigo mesmas. Em um primeiro momento, sugerimos que as elas criassem um boneco-criança do Recreio na argila (fotografamos essas criações); e, em outro momento, pedimos para que elas escolhessem as fotos para contarem um dia inteiro dessas crianças – e é essa a técnica que iremos analisar.

Buscamos entender um pouco a obra de arte das vidas dessas crianças por meio de atividades criativas que permitissem, inclusive, que elas pensassem a si ou ao colega do assentamento. Isso porque temos o interesse de pensar os diferentes conhecimentos e formas que as crianças têm sobre si e seus pares, por meio de um estranhamento que pode fugir um pouco de um suposto modelo rígido de identidade.

Ressaltamos que a atividade artística que as crianças produziram tinha o tema gerador de um dia ordinário, justamente para buscarmos

nos aproximar das relações que elas tinham consigo mesmas no cotidiano. Raymond Williams informa-nos ainda que um dos sentidos de *ordinário* que se mantém forte é o de *esperado, regular, costumeiro*. E é precisamente esse o sentido que nos apropriamos de *ordinário*, pois pedimos que o dia relatado pelas crianças⁵³ fosse um dia *costumeiro*.

Convidamos as crianças a olhar as fotos dispersas no chão. Pedimos que cada uma escolhesse uma foto e contasse como teria sido o dia anterior da criança que estava na foto. Seria o dia de uma criança do Recreio. Os copesquisadores foram desafiados a contar esse dia desde o instante que a criança eleita abrisse os olhos até o instante que ela fechasse os olhos.

O objetivo geral dessa técnica era nos aproximarmos um pouco mais dos conhecimentos que as crianças tinham sobre seus cotidianos. Um outro fator importante que nos levou a utilizar as fotos dos bonecos que eles mesmos tinham criado era tentar gerar uma aproximação deles com os cotidianos daqueles que eles relatariam. Isso porque os cotidianos seriam de bonecos/crianças que eles tinham produzido. Ao mesmo tempo, poderíamos, indiretamente, problematizar as criações dos bonecos de argila deles, principalmente aqueles que tinham “desenhado” mais de uma obra. Pois qual delas eles elegeriam? Escolheriam as suas próprias obras?

Em respeito ao direito de imagem das crianças, resolvemos preservar seus nomes. Adotamos nomes fictícios que tinham relação com a roupa que utilizavam no dia em que as conhecemos. As crianças são: Amarelinha, 9 anos; Azulzinho, 9 anos; Quadrinhos, 12 anos; Rosinha, 9 anos; e Verdinho, 10 anos.

⁵³ É curioso nos atentarmos para a antiga expressão gente ordinária que, Raymond Williams (2007, p. 302) diz que era utilizada comumente para designar “pessoas capazes de agir ‘por direito próprio’ nos assuntos eclesiásticos ou jurídicos”. Assim, a gente ordinária teve um conceito extremamente diverso do atualmente utilizado no Brasil e indicava uma ideia de um sujeito de direitos.

Todos selecionaram as fotos de suas próprias criações, o que indica alguma estima pelas suas próprias obras ou, no mínimo, a inibição de escolher as obras de seus pares, em vez da sua própria.

Quadrinhos escolheu a foto do casal de bonecos que ela desenhara.

- Quadrinhos: O Verdinho, ontem, ele, amanheceu o dia, acordou cedo. Tomou banho. Vestiu a farda. Foi para a escola. Aí, ele foi comprar laranja, banana mais eu. E foi para casa. Chegou em casa, ele tomou banho. Ele almoçou. Aí, ele foi lá para o Netinho, jogou bola. Aí depois ele foi para casa. Aí tomou banho e ficou assistindo televisão. Agarrou no sono assistindo televisão. (...)

- Rosinha. (Risada.) Eu num tenho certeza, porque ela não mora perto de mim.

- Eu: Não, mas pode fazer de conta que é você ou mesmo outra pessoa.

- Quadrinhos: Não, mas é ela. Ela, amanheceu o dia, ela se acordou. Escovou os dentes. É. Merendou. Talvez, foi ajudar a mãe dela lá na escola. Aí chegou da escola, ela tomou banho. Almoçou. Assistiu televisão; se não, foi para a vó dela (risos de cúmplices nos rostos, Rosinha e Quadrinhos se olham). Eu num sei...

- Eu: Não, pode contar como você imagina...

- Quadrinhos: Aí, ela chegou foi dormir. Ou, se não, assistir a alguma novela. Enfim, sei não. Se não, foi fazer a tarefa. (Sorriso animado no rosto)

- Eu: Tá certo. Quer falar mais alguma coisa? Ou alguém quer falar, o próximo?

- Quadrinhos: Ah, professor, esqueci de uma coisa. Ela foi para a escola também. De tarde.

Quadrinhos indica que, em um dia comum, Verdinho vai à escola e compra frutas para o lanche, em companhia dela. Ela me alertara, em outro momento, que eles fazem isso quando têm dinheiro. Para Quadrinhos,

ele tem uma preocupação grande com sua higiene, pois toma três banhos por dia. Essa preocupação aparentemente excessiva com a higiene pode advir tanto pelo calor do sertão central cearense, como pode ser indício de estar sob forte controle. Tem como lazeres jogar bola e assistir à televisão.

Apreendemos que Verdinho, segundo a irmã, tem certa autonomia no seu cotidiano, pois, ao menos, não foi indicado que ele deveria pedir permissão antes de fazer suas atividades rotineiras sejam elas de lazer ou obrigações. Óbvio que, ainda assim, ele pode não ter muita autonomia. Entretanto, por meio de observação participante, acreditamos que, ao menos comparativamente com a irmã, ele tem mais autonomia.

No relato de Quadrinhos, Rosinha também tem preocupação com a higiene, pois assim que amanhece o dia escova os dentes. Estuda à tarde, já que ainda está na escola do campo. Costuma ter a responsabilidade de ajudar a mãe com as crianças na creche e de fazer suas tarefas. Tem como lazeres apontados assistir à televisão, inclusive novela, e ir à casa de sua avó.

Como Rosinha desenhara a si própria, ela relatou seu dia.

- Rosinha: Eu acordei. Fui escovar os dentes. Merendei. Fiquei brincando mais o meu amigo, o Roxinho. Aí fui para a aula mais a mãe. Ajudei ela com os meninos dela. Fiquei brincando de bola mais o Vermelhinho e o Lilazinho. Aí voltei para casa. Aí cheguei aqui a mãe tinha esquecido de dar o papel para o bichinho, para a Escarlata. Aí fui lá voltei, e fui pegar a folhinha que tu mandou a gente entregar... Para o menino. Aí voltei para casa. Tomei banho. Almocei. Aí fui para a escola, quando o pai me disse. Aí, eu ia dizer a ele [Azulzinho] e a ela [Amarelinha] que era para ir lá para casa, todo mundo. Aí foi quando a gente encontrou contigo. E eu vim para cá. (Sorriso)
- Eu: Tá certo. (Risada) Fim, né, até agora?
- Rosinha: Fim. (fazendo um movimento de cima para baixo com

a mãozinha, indicando um “basta” e um sorriso.) Pronto, cheguei em casa e dormi (Riu um sorriso bem aberto, mas o escondeu com a mão).

- Eu: Ah, tu queres só terminar o teu dia? Tu disseste que estava imaginando hoje, aí só para fechar como é que foi o teu dia.

- Quadrinhos: Não foi ontem. Tá falando ontem.

- Rosinha (com um sorriso maroto no rosto): Hoje?

- Eu: É. Como você imagina que vai terminar.

- Rosinha: Ahh.

- Quadrinhos: É porque ela falou de hoje, mas ela devia ter falado de ontem.

- Eu: Eu sei, mas num tem problema não. (Viro-me para Rosinha) Até o momento em que você fechou os olhos hoje. Como é que você imagina que vai ser. Daqui para lá.

- Rosinha: Eu acho que, se a mãe for caminhar, eu vou ficar brincando mais a Marronzinha, a Amarelinha e o Azulzinho. Quando a gente voltar, eu passo na Vó Luci. Aí venho para casa também. Jantar. Assistir televisão. Tomar banho e dormir.

O dia de Rosinha foi parecido com o que Quadrinhos pensara, com mais detalhes, óbvio, sendo, talvez, um dia atípico por causa da nossa oficina. Entretanto, pode ser mesmo um dia ordinário, devido ao fato de ela se considerar “acostumada” conosco, especialmente, porque é na casa dela e de seus pais que nos hospedamos, quando vamos ao Recreio.

Ela tem que cuidar da higiene. Presenciamos, por meio de observação participante, a “dificuldade” que é para Rosinha tomar banho pela manhã e à noite antes do jantar. No caso dela, inferimos que a higiene é uma forma de disciplinamento infligida pelos pais.

Rosinha tem lazer com amigos, com a televisão e na casa da avó. Tem como responsabilidades principais⁵⁴ ajudar a mãe na escola, fazer

⁵⁴ Acrescentaríamos como uma responsabilidade importante da Rosinha enxugar as louças. Fatinha não dispensa que ela as enxugue. Rosinha executa essa tarefa sem reclamar e

seus deveres de casa e outras pequenas atividades imprevistas que seu pai pede ou mesmo com a nossa pesquisa.

Azulzinho escolheu o boneco que tinha feito na primeira oficina, em vez da boneca Azulzinha que ele apresentara⁵⁵. Esse boneco também o representava.

Eu acordei. Merendei. Escovei os dentes. Aí fui brincar de bola mais... só. Aí quando eu voltei, fui tocar uma bateriazinha que eu fiz. Aí, quando deu onze horas, eu fui tomar banho para mim ir para a escola. Almocei e vim para a escola. Aí, quando eu voltei, é: comi. Assisti televisão. Aí assisti à novela “Rebelde”. E fui dormi.

Azulzinho também se preocupa com a higiene. Tem como lazeres jogar bola, inclusive sozinho, tocar instrumentos que constrói e assistir à televisão. Aqui apontamos uma singularidade de modos de ser criança no quesito lazer: tocar um instrumento musical construído pela própria criança com a “bateriazinha”. Azulzinho indica como responsabilidade ir à escola e o disciplinamento com o horário.

A Amarelinha elegeu a foto da boneca de arte vazada, ao invés

com certo respeito à mãe. Isso não quer dizer, entretanto, que ela não tente se esquivar da tarefa quando pode. A mãe constantemente ergue a voz para que ela cumpra sua tarefa. Normalmente, Rosinha deveria enxugar as louças antes de ligar a TV, mas, às vezes, ela dá um jeito de enrolar temporariamente. Mas é só temporariamente, pois Fatinha a chamará, e Rosinha irá enxugar. Presenciamos, entretanto um dia curioso em que Rosinha estava empolgadíssima assistindo ao desenho animado *Madelaine*. Fatinha já tinha chamado a filha algumas vezes. Foi preciso o “agora” para que Rosinha resolvesse se mexer. Normalmente ela desligaria a TV, iria à cozinha e voltaria depois. Dessa vez, entretanto, fez diferente. Ela trouxe as louças para enxugar na sala. Fatinha (espantada e em tom de voz alto): “Rosinha eu num acredito não, Rosinha. Tu trouxe as louças para sala, menina!! Pode voltar! Essa menina tem cada arrumação.” Fatinha saiu para continuar lavando roupas. Rosinha puxou uma cadeira para sentar, e outra para acomodar as louças enxutas. As louças molhadas estavam no chão.

55 Azulzinho criou dois bonecos. Entretanto, depois do sarcasmo de uma colega com o seu boneco que mais parecia, segundo ela, com aquele homem bem verde (Hulk), ele resolveu criar uma boneca.

daquela maciça que ela apresentara na primeira oficina⁵⁶. Lembrando que Amarelinha não quis desmanchar sua boneca de arte vazada, ao contrário de Azulzinho que optou por desfazer seu bonequinho. Ela foi forçada a desmanchar sua primeira arte por não saber como a transportar.

- Amarelinha: Eu. (Com um sorriso no rosto.) Ontem eu me acordei. Escovei os dentes. Arrumei minha irmã. Fui deixar ela na escola. Voltei. Aí fui botar água nos potes. Quando foi umas dez e meia, eu fui buscar ela. Aí, voltei, assisti o “Super choque”... o “maluco no pedaço”.... Aí fui tomar banho.... Almocei... Me arrumei e vim para a escola. Aí, quando foi umas cinco horas, eu vim para casa. Aí quando eu cheguei em casa, eu troquei de roupa. Aí fui lá para casa brincar mais o Azulzinho, a Marronzinha e a Rosinha. Aí foi. Cheguei em casa. Assisti “Rebelde”. Depois fui tomar banho. Jantei e fui dormir.

Amarelinha tem o seu dia todo marcado pelo disciplinamento do horário que se imiscuem com as obrigações. Quando acorda é a hora de cuidar das suas obrigações com a higiene; em seguida, é hora de preocupar-se com a de sua irmã (aponta como obrigações a arrumação da irmã⁵⁷). Depois, é a hora de deixar a irmãzinha. E, na continuação, a obrigação de colocar a água nas vasilhas. Em seguida, a obrigação da hora de buscar a irmã na escola. Aí vem a hora do lazer com a TV. Logo, as obrigações com sua higiene e com a ida à escola. Posteriormente, a hora de voltar para casa. Depois a obrigação de não sujar a farda. E, novamente, ela terá a hora do lazer para brincar com amigos e para assistir à televisão.

56 Amarelinha também tinha feito duas bonecas. Inicialmente, uma boneca de palitinhos; posteriormente, com a mudança do local da oficina, uma maciça.

57 Essa responsabilidade nos parece se confundir muito com uma obrigação marcadamente de um adulto, indicando existir um *status* próximo à fase adulta. MEYROWITZ, J. **No sense of place**: the impact of electronic media on social behavior. New York; Oxford: Oxford University Press, 1985.

O Verdinho escolheu seu “desenho” que tinham dois meninos.

- Verdinho: Um aqui é eu. Eu acordei. É. Me arrumei. Fui para a escola. Aí brinquei na hora do intervalo. Aí quando terminou a escola, eu peguei o ônibus, vim para casa. Almocei. Fui ajudar os homens a cortar ferro para fazer o negócio da cisterna. Depois fui brincar de bola mais o Jogador 1 e o Jogador 2. O Jogador 3 e a Jogadora 4.

Aí o outro é o Cinzinha. Ele se acordou. Foi tirar o leite.

- Quadrinhos (sussurrando): Foi buscar forragem.

- Verdinho (irritou-se com o comentário da Quadrinhos, repreendendo-a com o olhar): Aí se arrumou. Foi para a escola. Saiu da escola. Chegou, almoçou. Deitou um instantinho. Foi buscar forragem. Passou forragem no motor. À noite, ele pegou e foi assistir televisão. E foi dormir.

- Eu: E o Jogador 1 tem quantos anos? O Cinzinha, desculpa.

- Verdinho: 15 ou 16.

Verdinho deixa subentendido que se preocupa com sua higiene, já que se arruma. Tem como responsabilidades destacadas ir à escola e ajudar os homens do Assentamento. Como lazer jogar futebol com os amigos e brincar no intervalo da aula. Ele foi o único que não apontou a televisão como lazer.

Cinzinha, um adolescente, também tem uma preocupação subentendida com a sua higiene. Tem como responsabilidades tirar o leite da vaca, ir à escola e cuidar do motor. Como lazer assiste à TV e joga futebol.

Podemos perceber com base nos processos acompanhados das crianças, em um relato de seus cotidianos, que elas indicam dois elementos basilares, quais sejam direitos e deveres, tal qual o conceito de cidadão universal argumentado por Manzini Covre. Quanto aos deveres, são apontados reiteradamente, pelo grupo, ir à escola, cuidar da higiene

pessoal e o disciplinamento do horário. Quanto aos direitos, foram citados por todos o lazer (brincar, jogar futebol, assistir à TV) e a alimentação (comer, merendar, almoçar e jantar).

Destacamos, inicialmente, que todos citaram a televisão na descrição do cotidiano. A única aparente exceção ficou com Verdinho ao falar de seu dia. Porém, o Verdinho, no relato de sua irmã, Quadrinhos, assistiu à televisão. E ele próprio contou que o amigo, Cinzinha, assistiu à TV. Ou seja, o Verdinho citou a televisão no cotidiano do amigo e, segundo sua irmã, em seu cotidiano ele assiste à TV. Isso implica dizer que a televisão não ficou de fora de nenhum dos relatos, e aparentemente integra o cotidiano das cinco crianças que compõem a pesquisa.

Quanto aos deveres, são apontados por eles ir à escola e cuidar da higiene pessoal. Esses deveres podem conotar tanto uma ideia de sujeito ao disciplinamento familiar, comunitário - Será que eles dizem que gostam de cuidar da higiene por "rondarem" o território da identidade cidadã esperada para as crianças no assentamento? Será que a mediação dos constantes apelos publicitários para a higiene tem expressão importante? -, como podem indicar a noção de um sujeito livre - Eles podem gostar do banho, por exemplo, para se refrescar, já que moram no Sertão Central do Ceará, reconhecidamente quente. Podem ainda simplesmente escolher cuidar da higiene, porque creem ser melhor para suas saúdes.

Individualmente, apontamos uma singularidade de modos de ser criança no quesito lazer: tocar um instrumento musical construído pela própria criança, como a "bateriazinha".

No quesito responsabilidade, indicamos como singularidades individuais:

1. Tirar o leite da vaca;

2. Cuidar da irmã mais nova;
3. Encher as vasilhas de água; e
4. Controlar a manutenção do motor.

Os apontamentos identificam que, apesar de algumas responsabilidades comuns (majoritariamente a escola e a higiene), há diversas outras responsabilidades que as crianças do Recreio têm.

8. CONCLUSÃO

As crianças, enquanto grupo, problematizaram alguns modos comuns de se constituir criança no cotidiano do Recreio. Esses modos envolvem a preocupação com *deveres* e a descrição/apontamentos de *direitos*. Esse fato nos faz relacionar *a obra de arte* de se construir criança em um dia ordinário do Assentamento Recreio com *a ideia de cidadão universal*.

Ademais, a construção dessas obras de arte do cotidiano, produzidas pelas crianças, foi um exercício do direito à participação infantil no espaço público de discussão de uma pesquisa-intervenção. Como discutimos acima, a participação das crianças é importante para pensar o conceito, em construção, da cidadania infantil, uma vez que pode nos fornecer elementos interpretativos que podem fundamentar o conteúdo essencial do exercício da cidadania de crianças, que é considerado um direito fundamental (Art. 5º, LXXVIII, CF/88, combinado com Art. 3º, do ECA).

Para finalizarmos em um diálogo com as vozes das crianças, ressaltamos o fato de que todas as crianças indicaram especificamente dois direitos: lazer (com a televisão, a companhia dos amigos e a brincadeira com bola) e alimentação (comer, merendar, almoçar e jantar).

No que concerne ao direito ao lazer, especificamente em atividades lúdicas, podemos compreender as crianças do Recreio como *sujeitos*

livres, especialmente porque elas decidem, dentre o campo de possibilidades de brincadeiras que visualizam, aquela a qual irão conduzir (jogar bola, tocar a bateriazinha, brincar com os amigos). No lazer que envolve a televisão, diversos programas são passíveis de ser assistidos. Entretanto, as crianças, na presença dos pais, podem estar sujeitas ao disciplinamento deles.

O direito à alimentação parece estar bastante relacionado ao disciplinamento do horário, pois parece marcar algumas atividades cotidianas. Não pudemos inferir, apenas com essa técnica, se realmente as crianças entendem a alimentação como um direito; entretanto, com outra técnica da mesma pesquisa-intervenção, inferimos que, a depender do “cardápio”, eles sem sombra de dúvidas, entendem como um direito.

As crianças apontaram também deveres comuns, principalmente a higiene pessoal; a responsabilidade de vestir a farda; a alimentação, a ida à escola; e a disciplina com o horário.

Quanto à escola percebemos enunciações que expressaram um tom meio “repetitivo/cansativo”. Aparentemente é uma indicação de que vão à escola por dever/obrigação. É interessante ainda problematizar que as crianças compreendem que ir à escola é um dever. Entretanto, comumente, entendemos com base na produção normativa, tanto nacional, como internacional, que a educação é um direito, tanto que assim o chamamos. Percebamos que um *direito* na cultura que o adulto cria para a infância interliga-se como um *dever* para as crianças que o vivenciam.

É válido ressaltar, entretanto, que a educação para as crianças, de 04 a 17 anos, no Brasil, é obrigatória, ou seja, é um direito e ao mesmo tempo um dever, pois não é dado as crianças e/ou suas famílias optar por não ir a escola. Se não forem, deve haver a intervenção de diversos atores estatais: Conselho Tutelar, Ministério Público etc. As construções jurídicas

adultizadas, ao menos em parte, a respeito do direito à educação, diferem das relações artísticas que as crianças fazem de si mesmas em um dia ordinário no Recreio em que têm o dever de ir à escola.

Ademais, o estar na escola foi apresentado como um período “nebuloso”, pois o que fazem na escola? Estudam português, ciências e matemática? Brincam? Atentemo-nos que eles descreveram melhor as ações caseiras e comunitárias, apontando, por exemplo, que escovaram os dentes, tomaram banho, fizeram a lição de casa, ajudaram o pai, deram avisos aos amigos etc. Por que a falta de detalhamento de uma atividade razoavelmente longa? Por que é repetitivo? É quase mecânica a ida à escola? É chata?

As crianças se veem responsáveis por algumas tarefas familiares e/ou relacionadas à vida comunitária do Assentamento, constituindo-se como sujeitos que têm deveres, como tirar o leite da vaca, arrumar a irmãzinha, controlar a manutenção do motor e encher as vasilhas. E, ao passo que também se constituem como sujeitos que têm direitos, elas indicam, portanto, um âmbito possível de análise do conteúdo essencial da cidadania infantil. Podemos expressá-lo pela participação na vida comunitária e familiar, no caso das obras de artes que as crianças do Assentamento Recreio criaram em suas relações num dia ordinário.

Encerramos expondo que essa argumentação foi uma tentativa de problematizar o campo do Direito com os *mundos culturais da infância*, buscando *elaborar* o direito *achado* na “estrada de barro”, onde sujeitos crianças correm, brincam, expressam-se, criam relações consigo, entre si, com os adultos e com o Universo, e “discuti-lo” com a comunidade acadêmica e com as “ruas”. Afirmamos que é uma discussão, até porque finalizamos com desafios importantes a serem investigadas mais a fundo em conversas com as crianças da zona rural e do perímetro urbano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. de; e ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. Cienc. prof.** v. 27 n. 4, Brasília, dez. 2007.

AGUIAR, K. F. de; e ROCHA, M. L. da. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cienc. Prof.** v. 23 n. 4, Brasília, dez. 2003.

ALEXY, R. **Teoría de los derechos fundamentales**. Trad. Carlos Bernal Pulido. 2.ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.

BARATTA, A. **Infância y democracia**. Elaborado em jun. 2009. Disponível em: < http://www.alfonsozambrano.com/doctrina_penal/130609/dp-infancia_democracia.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em 18 de junho de 2012.

_____. **Lei nº 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicado no D.O.U., em 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.> Acesso em: 19 jun. 2016.

BROGGI, F.; PIROTTA, K. C. M. O instituto disciplinar e a discriminação da infância em São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, v. 55, p. 149-188, jan.-abr., 2016.

BUARQUE, C. **O saber achado na rua**. In: SOUSA JÚNIOR, J. G. de.(Org.). **O direito achado na rua**. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

CASTRO, L. R. de; e BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tarepa/FAPERJ, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **General Comment nº. 12 (2009) The right of the child to be heard**. Fifty-first session. Geneva, 25 May-12 June 2009. Disponível em: <http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/participation/CRC-C-GC-12.pdf>. Acessado em: 19 de set. de 2016.

CORONA, Y. C.; PONTÓN, M. E. L. Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. In: MORFIN, S.; CORONA, Y. C. (Coords.). **Participación infantil y juvenil**. UNICEF: México, 2001.

DIMENSTEIN, G. **Cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 21.ed. Ática, 2005.

FERNANDES, A. H.; OSWALD, M. L. B. M. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 25-41, jan./abr., 2005.

FOUCAULT, M. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995-a.

FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995-b.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria de sociedade burguesa. Trad. de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HERKENHOFF, J. B. **Direito e utopia**. 5.ed. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 1999.

KELSEN, H. **Teoria pura do direito**. Trad. João Baptista Machado. 8.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LYRA FILHO, R. Por que estudar direito, hoje? In: SOUSA JÚNIOR, J. G. de.(Org.). **O direito achado na rua**. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

MACHADO, M. de T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri: Editora Manole Ltda, 2003.

MANZINI COVRE, M. de L. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

MEYROWITZ, J. **No sense of place**: the impact of electronic media on social behavior. New York; Oxford: Oxford University Press, 1985.

OEА. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Carta Democrática Interamericana**, aprovada na Sessão Extraordinária da Assembleia Geral realizada em 11 de setembro de 2001. Assinada na mesma data.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Assinada pelo Brasil na mesma data.

PINHEIRO, Â. de A. A. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Editora UFC, Fortaleza, 2006.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 5.ed., São Paulo: Contextos, 2010.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, Campinas maio/ago, 2005.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, p. 51-69, 2003.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 19.ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Research on childhood and children as researchers: participatory methodologies of social worlds of the children. In: SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL METHODOLOGY. Amsterdam. **Anais...** Amsterdam, 16-20 August, 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNICEF. The United Nations Children`s Fund. **The state of the word`s children 2003**. New York: Publications Section, Division of Communication, UNICEF, 2003.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

