

SIGNIFICADOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM AOS SEUS DIREITOS*

THE MEANINGS CHILDREN ATTRIBUTE TO THEIR RIGHTS

Gilberto Lima dos Santos**
Antonio Marcos Chaves***

Santos GLd, Chaves AM. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. Rev Bras Crescimento Desenvol Hum 2007; 17(2):87-97.

Resumo: O objetivo do estudo é conhecer os significados que as crianças atribuem aos seus direitos, em diferentes tipos de escola. É um estudo exploratório, comparativo, orientado pela Psicologia Sócio-Histórica. A abordagem é qualitativa. Participaram vinte e uma crianças, de ambos os sexos, de nove a onze anos de idade, sendo sete de cada escola (particular urbana, pública urbana e pública rural). Para a coleta de dados, foi solicitada aos participantes a elaboração de uma redação, sobre os direitos das crianças. As expressões obtidas foram categorizadas de acordo com o significado, que foi identificado com base na similaridade dos sentidos. As concepções compartilhadas (significados) pelas crianças são: criança tem o direito de brincar, de consumir e de estudar. Predominam os direitos individuais e a lógica da promoção, mas há significados que distinguem as crianças de cada escola. O predomínio de conceitos espontâneos indica que as crianças não têm consciência de seus direitos e, também, a precariedade da difusão do ECA e o não envolvimento da escola nesse processo.

Palavras-chave: Crianças. Significados. Direitos.

INTRODUÇÃO

Hoje, transcorridos dezessete anos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em Nova York, e dezesseis anos da edição do ECA, no Brasil, ainda são poucos os estudos que buscam conhecer como as crianças concebem os próprios direitos e quais as concepções de infância articuladas a essas noções de direitos que elas compartilham.

Nesta direção, os estudos podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico sobre a infância no Brasil, sobretudo quando evidenciam o ponto de vista das próprias crianças. Podem constituir-se como fonte de informação

para ações governamentais ou educacionais, para políticas públicas ou novas orientações legais; enfim, para as práticas sociais passíveis de incluir as crianças como protagonistas, propiciando-lhes o desenvolvimento da solidariedade social e do sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, o fortalecimento da cidadania.

Vivemos, atualmente, num mundo extremamente dinâmico, guiado por mudanças descontínuas, velozes e inexoráveis. Testemunhamos à acentuação de uma tendência de encurtamento da infância e de alongamento da adolescência. Importa, pois, repensarmos a formação dos novos cidadãos, no sentido de entender melhor quando e como deve ser iniciado o exercício efe-

* Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado (Significados que as crianças atribuem aos seus direitos), Universidade Federal da Bahia, 2007.

** Discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, e docente da Universidade do Estado da Bahia. Rua Antônio Balbino, 37, Maristas, CEP 48.970-000 Senhor do Bonfim – Ba. E-mail: gilblimas@hotmail.com

*** Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Av. Otávio Mangabeira, 11.881, M-406, CEP 41.650-000 Salvador – Ba. E-mail: amchaves@ufba.br

tivo da cidadania, tendo em vista principalmente as crianças dos estratos sociais menos favorecidos. Devemos levar em conta, afinal, que as políticas públicas que focalizam a infância, conforme afirmam Cruz, Hillesheim & Guareschi¹, ao mesmo tempo em que se utilizam dos conhecimentos existentes sobre a infância, instituem e difundem modos de ser criança.

Segundo Salles², o desenvolvimento da criança, os modos pelos quais os pais cuidam dos filhos, bem como as formas de organização da família e da escola, estão entrelaçadas às concepções de infância vigentes na sociedade. Essas concepções e, simultaneamente, a própria subjetividade da criança se transformam em sintonia com as mutantes condições históricas, políticas e culturais.

A base histórica deste estudo é o desenvolvimento da concepção de infância e da noção de cidadania. Estas construções confluem e se entrelaçam ao longo do século XX. Até por volta do século XII, de acordo com Ariès³, não havia lugar para a infância no mundo medieval. A imagem da infância não fazia sentido para os adultos, provavelmente por se tratar de um período de transição, que passava rápido e logo era esquecido. Foi a partir do século XVII que se desenvolveu a noção de infância como período de fragilidade, debilidade e inocência (origem do sentimento moderno), o que passou a ensejar cuidados e preocupações preventivas, quanto às companhias, leituras, linguagem, visando preservar a criança da “sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos” (p.146). Desenvolvia-se assim o sentimento de que a criança devia ser separada dos adultos em certas situações. Como Salles² assinala, o desenvolvimento da concepção de infância na modernidade conferiu às crianças o *status* de dependência e a isenção de responsabilidade, em termos jurídicos, políticos e emocionais.

Segundo Bobbio⁴, o nascimento e o crescimento dos direitos humanos e as transformações sociais são intimamente associados. Sendo assim, os direitos apareceram em momentos distintos da história, conforme indica Domingues⁵. Marshall⁶ situa a formação dos direitos civis no século XVIII,

a formação dos direitos políticos no século XIX e a formação dos direitos sociais no século XX.

Bobbio⁴ aponta a especificidade do ser humano em sociedade como uma das vias de multiplicação dos direitos. No início, ocorreu a especificação da idéia abstrata de liberdade em liberdades singulares e concretas (de consciência, de opinião, de imprensa, de reunião, de associação etc.). Em seguida, vem ocorrendo uma tendência dos direitos à especificação com relação aos sujeitos: quanto ao gênero, às várias fases da vida (direitos da criança e do idoso, do homem adulto, da mulher etc.), quanto aos estados normais e excepcionais (direitos de doentes, de doentes mentais, de deficientes etc.).

De acordo com Rogers e Rogers⁷, se nós mudamos nosso conhecimento sobre a infância, mudamos, simultaneamente, a infância e as crianças. Isto ocorre justamente porque, “em virtude da participação na cultura, o significado é tornado público e compartilhado”⁸ (p.23). Ou seja, “nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos”⁸ (p.23). E, logicamente, a criança também está imersa nesses processos de compartilhamento.

Todavia, o acesso a esses significados é mediado pela linguagem e depende das habilidades que o sujeito desenvolve neste campo. Habilidades estas que são estreitamente vinculadas às suas condições concretas de existência. Neste sentido, a posição sócio-econômica do sujeito, ou seja, seu poder aquisitivo é de suma importância. Porque, de um lado, a escola é imprescindível para o desenvolvimento de muitas das mais complexas habilidades humanas. E, de outro lado, informações especializadas circulam em profusão, tanto através da escola quanto através de outros meios. Porém, tanto o ensino quanto as informações se apresentam, na contemporaneidade, como mercadorias, com distintas qualidades, acessíveis de modos diferenciados, seletivos. Portanto, amplos contingentes populacionais são cotidianamente excluídos do compartilhamento de muitos bens simbólicos^{9, 10}.

Com base na exposição desenvolvida até este ponto, definimos que o objetivo geral deste estudo é conhecer os significados que as crianças atribuem aos seus direitos. Mais especificamente,

a proposta consiste em caracterizar os direitos que as crianças expressam, identificando os conhecimentos sobre esses direitos que são compartilhados (os significados), indicando a predominância de conceitos científicos ou de conceitos espontâneos nessas expressões, caracterizando os significados expressos em função do tipo de escola que as crianças frequentam. A partir daí, surgem duas questões correlatas: identificar, nos significados apresentados pelos participantes, a predominância dos direitos individuais ou dos direitos sociais, bem como a predominância da lógica da proteção ou da lógica da promoção da infância.

METODOLOGIA

A concepção do estudo é orientada pela Psicologia Sócio-Histórica, desenvolvida inicialmente por L. S. Vygotsky. Trata-se de um estudo exploratório, comparativo, numa abordagem qualitativa. Para definir o que é criança, recorreremos ao ECA, que considera criança a pessoa com até doze anos incompletos (Art. 2º), compreendendo-a em condição particular de desenvolvimento (Art. 6, 15 e 71).

Neste estudo, são considerados tanto os conhecimentos coletivos, compartilhados (significados), quanto os conhecimentos individuais não compartilhados (os sentidos), compostos estes últimos “por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo”¹¹ (p.81). Entretanto, os sentidos são considerados apenas na medida em que permitem situar e apreender os significados. Com Molon¹², compreendemos que, embora resulte do significado, o sentido é mais amplo. O significado acompanha a palavra (ainda que não se restrinja a ela), é convencional, dicionarizado. O significado é a zona mais estável e precisa do sentido. O sentido depende do contexto, é dialógico. Logo, consideraremos que os aspectos compartilhados dos sentidos expressos pelos participantes constituem os significados.

Os significados são relativos aos direitos da criança, expressos por crianças através de conceitos científicos e/ou espontâneos. Os conceitos espontâneos, ou cotidianos, são assiste-

máticos, carecem de relações de generalidade desenvolvidas¹³. São pensamentos situacionais, concretos, baseados na experiência prática do sujeito, compostos predominantemente por elementos visuais¹⁴. Os conceitos científicos resultam principalmente da experiência da criança na escola, são sistemáticos e abstratos¹³. Portanto, são pensamentos lógicos, teóricos, categoriais e generalizantes, que classificam objetos por variadas propriedades¹⁴.

Os direitos da criança são compreendidos como os direitos humanos o são, ou seja, são os direitos fundamentais à dignidade do ser humano, direitos cuja violação sempre comprometerá algum princípio ético. São os direitos que se referem à totalidade dos seres humanos pelo simples fato de serem humanos, conforme assinala Queiroz¹⁵. Os direitos individuais (ou civis) são os direitos à liberdade. Os direitos à liberdade são relativos a ir e vir, expressar opinião, buscar informação, brincar, praticar esporte, divertir-se, participar de culto religioso, participar da vida familiar, participar da vida comunitária, participar da vida política etc. Incluem, ainda, os direitos à propriedade e ao consumo. Os direitos sociais se referem aos direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança e proteção, à previdência.

Os direitos que sugerem a lógica da proteção são aqueles orientados à preservação da vida, à saúde, à alimentação, à prevenção, à segurança, à moradia, aos cuidados (não trabalhar e inviolabilidade da integridade física, por exemplo) e ao controle da criança. Enquanto que os direitos que sugerem a lógica da promoção são aqueles orientados à inclusão das crianças, como protagonistas, nas práticas e atividades socialmente valorizadas.

A escola é concebida aqui como uma unidade social, lócus de uma dinâmica interacional representativa do *status* sócio-econômico dos seus participantes. O *status* social é definido, segundo Stavenhagen¹⁶, como a posição que o indivíduo ocupa num sistema de estratificação. Essa posição é determinada pelo montante e origem dos rendimentos, riqueza, educação, área residencial, raça ou etnia, prestígio etc. Assim como a escola, a família e a comunidade, por exemplo, podem ser compreendidas como unidades sociais, embora

não sejam focalizadas diretamente neste estudo. O que torna a escola distinta dessas duas outras unidades é, principalmente, o fato de a escola se constituir em campo privilegiado de circulação de conhecimentos sistemáticos.

Participantes

Participaram deste estudo 21 crianças, de ambos os sexos, com idade na faixa de nove a 11 anos, distribuídas em três escolas diferentes, no município de Senhor do Bonfim, situado este ao norte do Estado da Bahia. Foram sete crianças em cada uma das escolas definidas a seguir: uma escola pública rural, uma escola pública e uma escola particular urbanas. As crianças cursavam a 4ª série do ensino fundamental.

Procedimentos

Para a coleta de informações, foi utilizada uma redação. A professora solicitou, a todos os alunos da classe, a elaboração individual, em sala de aula, de uma redação sobre os seus direitos. A redação foi estruturada em três itens: (1) o que já tenho direito de ter; (2) o que já tenho direito de fazer; e (3) os direitos que ainda não tenho, mas que gostaria de ter.

O primeiro passo da análise foi a comparação das expressões dos participantes de cada escola, por tema (cada item da redação). Essa comparação foi efetuada com o intuito de identificar similaridades, ou seja, as zonas mais estáveis dos sentidos (significados) que são compartilhadas pelas crianças. As expressões dos participantes que apresentaram similaridades foram apreendidas pelo processo de categorização. Este processo seguiu, necessariamente, uma lógica de generalização crescente. Ou seja, as categorias iniciais foram aquelas que apareceram nas próprias expressões dos participantes ou categorias bastante próximas do nível de generalização delas e referidas aos direitos ali indicados. A partir daí, essas categorias foram incluídas sucessivamente em categorias mais generalizantes.

Essa comparação foi possibilitada pelo uso das seguintes categorias básicas: direito à alimentação, à saúde, à vida; direito à moradia, à

segurança; direito à convivência familiar e comunitária; direito de trabalhar; direito de ir e vir, de opinar, de brincar, de praticar esporte, de divertir-se; direito de participar da vida política; direito ao consumo e à propriedade.

A partir daí, foram utilizadas as categorias que permitiram a indicação de outras predominâncias, quais sejam: direito individual ou direito social; e lógica da proteção ou lógica da promoção. Em seguida, foi realizada a comparação entre os significados apresentados pelas crianças, tendo em vista o tipo de escola freqüentada por elas. As expressões categorizadas foram quantificadas, de modo simples, no intuito de atingir uma melhor compreensão e explicação do fenômeno em estudo, em termos comparativos. Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos foram identificados paralelamente ao processo descrito.

RESULTADOS

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

Escola Particular Urbana

Item 1 – O que já tenho direito de ter.

- Educação (S1 e S6) / Estudar (S2, S3, S5 e S7): direito à educação (DS / PM).
- Segurança (S1 e S4): direito à segurança (DS / PR).
- Brincar (S2 e S3) / Jogar vídeo game (S1): direito de brincar (DI / PM).
- Ter boa alimentação (S2) / Saúde (S4, S6 e S7): direito à saúde (DS / PR).

- Ter meu registro (S5) / Meus documentos (S7): direito à identidade civil (DI / PM).
- Moradia digna (S6) / Moradia (S7): direito à segurança (DS / PR).

Neste item, predominam o direito à educação (6), o direito à segurança (4) e o direito à saúde (4), ou seja, os direitos sociais e a lógica da proteção.

Item 2 – O que já tenho direito de fazer.

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

No item 2, predominam o direito de ir e vir (3), o direito à educação (3) e o direito à saúde (3). Os direitos sociais e a lógica da promoção predominam.

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

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

No item 3, predominam o direito à participação política (4), o direito à diversão (4) e o direito de ir e vir (3). Predominam os direitos individuais e a lógica da promoção.

De modo geral, os participantes da Escola Particular Urbana atribuem significados a 12 diferentes direitos (educação, segurança, brincar, saúde, identidade civil, moradia, convivência comunitária, ir e vir, diversão, propriedade/consumo, participação política e trabalho). Os sete direitos com

maior quantidade de compartilhamentos são: educação, saúde, ir e vir, segurança, diversão, convivência comunitária e participação política. O predomínio é dos direitos individuais e da lógica da promoção, ou seja, os direitos tendem predominantemente à emancipação.

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

Escola Pública Urbana

Item 1 – O que já tenho direito de ter.

- Sair com as amigas (S11) / Ter namorada (S10, S13) / Ter amigo (S10) / Ter colegas, fazer amizade, levar os colegas para casa (S14): direito à convivência comunitária (DI / PM).
- Estudar (S8, S9, S10, S11, S12, S13 e S14): direito à educação (DS / PM).
- Brincar (S8, S9, S11, S12 e S14): direito de brincar (DI / PM).
- Praticar esporte (S8 e S12): direito de praticar esporte (DI / PM).
- Ter celular, bicicleta (S11, S14): direito à propriedade/consumo (DI / PM).
- Ir pra festas (S11, S14): direito à diversão / convivência comunitária (DI / PM).

No item 1, predominam o direito à educação (7), o direito à convivência comunitária (7) e o direito de brincar (5). Predominam os direitos individuais e a lógica da promoção.

Item 2 – O que já tenho direito de fazer.

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

No item 2, predominam o direito à convivência comunitária (4) e o direito à educação (3).

O primeiro é um direito individual e o segundo é um direito social, ambos inscritos na lógica da promoção.

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

- Viajar sozinho (S8, S10 e S12): direito de ir e vir (DI / PM).
- Namorar (S8, S11 e S14): direito à convivência comunitária (DI / PM).
- Fazer faculdade (S9 e S10) / Estudar no centro (S14): direito à educação (DS / PM).
- Ter filhos, casar (S14) / Ter uma boa família (S9): direito à convivência familiar (DI / PM).
- Ter vídeo *game* (S8) / Ter carro, ter moto (S14): direito à propriedade/consumo (DI / PM).

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

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

Escola Pública Rural

Item 1 – O que já tenho direito de ter.

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

- Passear (S19, S20): direito à diversão (DI / PM).

Predominam, no item 1, o direito à educação (7), o direito à saúde (5) e o direito de brincar (3). Predominam, então, os direitos sociais (educação, saúde) e a lógica da promoção.

Item 2 – O que já tenho direito de fazer.

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

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

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

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

No item 3, predominam um direito social (trabalho) e um direito individual (propriedade/consumo) e a lógica da promoção.

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

Nas 34 expressões apresentadas pelos participantes da Escola Pública Rural, foram encontrados apenas dois conceitos com características generalizantes compatíveis com os conceitos científicos (“educação” e “boa alimentação”). Predominam, pois, os conceitos espontâneos.

No cômputo geral, as expressões dos participantes evocam 13 diferentes direitos (educação, segurança, brincar, saúde, identidade civil, convivência comunitária, ir e vir, diversão, proprie-

dade/consumo, participação política, trabalho, prática de esporte e convivência familiar). Entretanto, os participantes das três escolas compartilham apenas quatro: direito à educação, direito de brincar, direito à diversão e à propriedade/consumo (em ordem decrescente, em termos de quantidade de compartilhamentos). O predomínio é dos direitos individuais (brincar, diversão e propriedade/consumo) e a lógica da promoção é exclusiva. Estes direitos remetem a idéias nucleares na concepção dominante de infância na atualidade. (Tabela 1)

Tabela 1 – Síntese dos resultados

Escola	Direitos predominantes	Tipo de direito predominante	Lógica predominante
Particular Urbana	Educação*	Social	Proteção
	Saúde		
	Segurança		
	Diversão*	Individual	Promoção
	Participação política		
Pública Urbana	Ir e vir		
	Educação		
	Convivência comunitária	Individual	Promoção
	Brincar*		
Pública Rural	Ir e vir		
	Educação	Social	
	Saúde		
	Trabalho		Promoção
	Brincar	Individual	
	Propriedade/consumo*		
	Participação política		

* direitos com algum nível de compartilhamento entre os participantes das três escolas, mesmo não sendo predominantes em alguma delas.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Evidencia-se que os participantes não conseguem desenvolver uma produção mais dissertativa, e se limitam a elaborar algo como uma lista dos direitos. Por constituir um conjunto de símbolos de segunda ordem, conforme afirma Rego¹⁷, a linguagem escrita impõe um nível de

exigência mais elevado do que a fala ao pensamento abstrato. Mesmo assim, os participantes puderam expressar livremente seus conhecimentos. E nessas expressões emergiram alguns (poucos) conceitos científicos (principalmente entre os participantes da Escola Particular Urbana).

Embora apresentem poucos conceitos científicos, as crianças expressaram variados conhecimentos sobre os próprios direitos. As crianças da Escola Particular Urbana, ao olharem para o presente (itens 1 e 2 da redação), ocupam-se mais com sua educação, saúde, segurança e a possibilidade de ir e vir. Priorizam os direitos sociais e, simultaneamente, a lógica da proteção e a lógica da promoção. Porém, suas expectativas (item 3 da redação) projetam os direitos à participação política, à diversão e à ampliação do ir e vir, direitos individuais que ensinam o exercício da autonomia e da liberdade e se inscrevem na lógica da promoção. Saem de uma posição marcada pela proteção para o exercício da liberdade, dos direitos sociais aos direitos individuais. Essa coexistência da lógica da proteção e da lógica da promoção pode ser indicativa de uma tendência entre as crianças que vivem em condições mais favoráveis.

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

As crianças da Escola Pública Urbana focalizam (itens 1 e 2 da redação), preferencialmente, a educação, a convivência comunitária e o brincar. Priorizam, portanto, os direitos individuais e a lógica da promoção. Voltando-se para o futuro (item 3), apenas substituem o direito de brincar pelo direito de ir e vir. Os participantes dessa escola enfatizam especialmente a dimensão relacional, no âmbito da comunidade.

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

Como pessoas em condição particular de desenvolvimento, as crianças buscam e são orientadas por padrões e modelos adultos e tentam frequentemente superar a dependência e galgar a autonomia. Demandam, portanto, os direitos à liberdade, os direitos individuais, direitos inscritos na lógica da promoção, no possível exercício de protagonismos que resultem em participação social mais efetiva e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

As crianças da Escola Pública Rural estão mais ocupadas com a educação, com a saúde e o brincar (itens 1 e 2 da redação). Privilegiam os direitos sociais e a lógica da promoção. Mas, ao olhar para o futuro (item 3), seus projetos se objetivam nos direitos ao trabalho, à propriedade/consumo e à participação política. Indicam o predomínio dos direitos individuais e da lógica da promoção. A indicação do direito à participação política, que também aparece entre os participantes da Escola Particular Urbana, remete à proximidade das eleições, por ocasião da coleta

de dados, em 2006. Quanto ao trabalho, é possível que se apresente para estas crianças como uma necessidade mais tangível e atual, ou, ao menos, mais premente do que é para os participantes das escolas urbanas.

Na realidade da zona rural, a primeira versão do ingresso no mundo do trabalho consiste em “ajudar o pai” no campo, nas atividades agropastoris (no caso dos meninos), e “ajudar a mãe” em casa, nas atividades domésticas e/ou em alguma atividade produtiva considerada mais tipicamente feminina (no caso das meninas). Além disso, o trabalho constitui o meio através do qual é possível conseguir as coisas mais viáveis (“ter uma bicicleta”), assim como a possibilidade de trabalhar permite sonhar com aquisições mais difíceis, distantes ou mesmo quiméricas (“ter um carro, ter o mundo”). Aqui ecoa algo da afirmação de Singer¹⁸, de que “só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais” (p.191). Mas, a questão remete, também, a Miller¹⁹, quando aponta que os significados mudam enquanto são difundidos em unidades sociais ou grupos distinguidos pelo *status* sócio-econômico.

Além disso, segundo Rizzini²⁰, as crianças pobres sempre trabalharam no Brasil, da Colônia à República, seja como escravos, como operários ou bóias-frias, em fazendas, indústrias, residências ou nas ruas, para manter a si e aos familiares. A falta de um projeto nacional de educação pública atendia aos interesses ideológicos da classe dominante, que difundia a idéia de que o trabalho seria dignificante para os pobres. Se no passado os filhos dos pobres eram alijados sumariamente da escolarização, hoje são privados de uma escolarização de qualidade, restando-lhes a alternativa de se tornarem “cidadãos úteis e produtivos”, neutralizando supostamente o “estigma da pobreza”: “pobre, mas trabalhador”, como assinalam Dourado, Dabat & Araújo²¹ (p.412). Neste sentido, não se pode desprezar, também, os apelos do mercado ao consumismo infantil. Esses apelos sinalizam, a todo instante, para a criança pobre, que seus pais não dispõem de recursos financeiros que lhe possibilitem realizar determinados desejos de consumo e que, portanto, trabalhar pode ser uma solução, uma meta que precisa ser antecipada.

No cômputo geral, as expressões apresentadas pelas crianças, na redação, evocam 13 diferentes direitos, todos compatíveis com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, as crianças das três escolas compartilham apenas quatro. Elas privilegiam os direitos individuais e a lógica da promoção. As concepções que compartilham (significados) são: criança tem o direito de brincar, de consumir e de estudar. E, embora sejam poucos, não é desprezível a ocorrência de compartilhamentos em torno do direito de trabalhar. Segundo Salles², o direito de consumir traduz a idéia do espaço que é predominantemente reservado à criança na sociedade atual. Portanto, as crianças se assemelham quanto à noção dominante de infância na atualidade, mas apresentam peculiaridades que as distinguem.

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

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

Os conceitos espontâneos predominam na expressão dos participantes. Isto está de acordo com a indicação de Luria¹⁴ de que o pensamento abstrato começa a ser construído com a expe-

riência da escolarização e consolida-se na adolescência. Há sinais do início dessa consolidação, principalmente entre os participantes da Escola Particular Urbana. Porém, o predomínio dos conceitos espontâneos indica que as crianças, na maioria das vezes, não têm consciência dos seus direitos. De acordo com Vygotsky¹³, o uso dos conceitos espontâneos não é deliberado e não comporta relações de generalidade desenvolvidas, isto é, não se pauta em princípios gerais.

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

De qualquer forma, essas crianças estão sendo excluídas de uma verdadeira formação cidadã. Essa lacuna, por si só, já compromete a qualidade do ensino. O que se pode depreender dos dados encontrados entre os participantes destas escolas do município de Senhor do Bonfim nos coloca diante de um quadro que, presumivelmente, não é diferente daquele passível de ser encontrado na maioria das escolas deste país. Historicamente, a educação em Senhor do Bonfim tem sido marcada e orientada pelo ideário jesuítico, nas escolas públicas e particulares, e mais explicitamente nestas últimas. As escolas reproduzem padrões que ressaltam o disciplinamento, o controle e, conseqüentemente, os deveres, em detrimento dos direitos. E a força do instituído, cristalizada no ordenamento do cotidiano, gera expectativas poderosas, capazes de sobrepujar o mero conhecimento técnico dos professores e de resistir a investidas individuais que visem promover mudanças.

Tal como fazem Cruz, Hillesheim & Guareschi¹, observamos que o ECA põe em relevo os direitos da criança como prioridade absoluta, mas sua efetivação está ainda a demandar as condições necessárias, isto é, as políticas públicas e as ações sociais pertinentes.

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

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

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

Entretanto, o compartilhamento de significados sobre os direitos, para essas crianças, ocorre na dimensão do senso comum, em que predominam os conceitos espontâneos. Portanto,

na maioria das vezes, elas não têm consciência de seus direitos. Apesar disso, de modo geral, as crianças deixam a lógica da proteção em segundo plano. Ao invés de ser protegidas e, conseqüentemente, controladas, elas elegem a possibilidade da promoção, de assumir protagonismos que as promovam enquanto individualidades.

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

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

Abstract: The purpose of this study is to learn about the meanings children produce about their rights, at different kinds of school. It is an exploratory, comparative investigation, guided by Socio-Historical Psychology in a qualitative approach. Twenty-one children from both sexes, aged between nine and eleven years, participated in the study. Three groups were formed, each with seven children, based on the following three kinds of school: urban private school, urban public school, and rural public school. For data collection, the participants were asked to produce a text about children rights. The obtained expressions were categorized according to meanings, which were identified on the basis of their similarities. The conceptions that children share (meanings) are: children have the right to play, to consume, and to study. Individual rights and the promotion logic predominate, but there are meanings distinguishing children from each school. The prevailing spontaneous concepts indicate: children are not conscious of their rights; the diffusion of the Child and Adolescent's Statute is precarious; and the school does not participate in this process.

Key-words: Children. Meanings. Rights.

REFERÊNCIAS

1. Cruz L, Hillesheim B, Guareschi NMF. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicol Social*. 2005; 17(3): 42-49.
2. Salles LMF. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estud Psicol* 2005; 22(1): 33-41.
3. Ariès P. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC; 1981.
4. Bobbio N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus; 1992.
5. Domingues JM. Interpretando a modernidade: imaginário e instituições. Rio de Janeiro: FGV; 2002.
6. Marshall TH. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar; 1967.
7. Rogers RS, Rogers WS. (1998). World children. In: Lesnik-Oberstein K, editor. *Children in culture: approaches to childhood*. London: Macmillan Press. New York: St.Martin's Press; 1998. p.178-203.
8. Bruner J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.
9. Thompson JB. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
10. Gentili P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: Gentili P, organizador. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes; 1995. p.228-52.
11. Oliveira MKd. O problema da afetividade em Vygotsky. In: La Taille Yd, Oliveira MKd, Dantas H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus; 1992. p.75-84.
12. Molon SI. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis: Vozes; 2003.
13. Vygotsky LS. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2000.
14. Luria AR. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* 2ª ed. São Paulo: Ícone; 1990.
15. Queiroz ONC. *Prisão civil e os direitos humanos*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais; 2004.
16. Stavenhagen R. *Estratificação social e estrutura de classes*. In: Velho OGCA, Palmeira MGS, Bertelli AR, organizadores. *Estrutura de classes e estratificação social*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1979. p.133-70.
17. Rego TC. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 1999.
18. Singer P. A cidadania para todos. In: Pinsky J, Pinsky CB, organizadores. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto; 2003. p.191-263.
19. Miller JG. *Theoretical issues in cultural psychology*. In: Berry JB, Poortinga YH, Pandey J, editores. *Handbook of cross-cultural psychology*. London: Allyn and Bacon; 1996.
20. Rizzini I. *Pequenos trabalhadores do Brasil*. In: Del Priore M, organizadora. *História das crianças no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto; 2004. p.376-406.
21. Dourado A, Dabat C, Araújo TC de. *Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco*. In: Del Priore M, organizadora. *História das crianças no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto; 2004. p.407-36.

Recebido em 23/03/2007

Aprovado em 18/04/2007