

## 4. CULTURA E INFÂNCIA SEM-TERRINHA: A CONSTRUÇÃO ORDINÁRIA DA VIDA DE CRIANÇAS COMO OBRA DE ARTE<sup>15</sup>

Thiago Menezes de Oliveira  
Inês Sílvia Vitorino Sampaio

### Introdução

Para iniciar essa nossa reflexão, propomos como estratégia de incursão no tema um percurso que envolve a aproximação entre conceitos acadêmicos e/ou jurídicos e sua problematização. Em especial, serão considerados os de cidadania e sujeito livre.

Neste artigo, é-nos bastante cara a ideia de “criação de si” que Foucault propõe. A sugestão foucaultiana surge com base na discordância do autor em relação à noção de “autenticidade” do filósofo Jean Paul Sartre. Para Michel Foucault, mesmo que Sartre tenha buscado evitar uma reflexão do eu como algo que nos é dado, ele “retorna a ideia de que temos que ser nós mesmos – ser verdadeiramente o nosso eu verdadeiro” (FOUCAULT, 1995b, p. 261).

A proposição base que Michel Foucault nos faz é: devemos buscar relacionar a forma que as pessoas têm consigo mesmas a uma atividade criativa. “A partir da ideia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte” (FOUCAULT, 1995b, p. 262). Implica dizer que as produções construídas pelas pessoas a respeito

---

15 Este artigo tem uma versão prévia apresentada no GP Comunicação para a Cidadania, XII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, sob o título de *Um dia ordinário no Recreio: a construção da vida de crianças como obra de arte*.

delas mesmas devem ser compreendidas como uma arte. Em resumo, esta é a proposição da vida como obra de arte de Foucault<sup>16</sup>.

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, consideraremos 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” (FOUCAULT, 1995a, p. 235).

Compreendemos que o sujeito, para o autor citado, 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 numa representação de infância como objeto de caridade<sup>17</sup>. Crianças imersas numa representação caritativa 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

---

16 Michel Foucault também trata da idéia da *arte de viver* como uma maneira de se constituir racional, que se relaciona com a *cultura de si*, com origens que remontam aos antigos gregos (FOUCAULT, 2012).

17 O núcleo central da representação da criança e do adolescente 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).

não estarem na rua. Ao vivo, na rádio, ainda assim, as crianças acabam por agradecer os sermões travestidos de “conselhos”, enquanto, muitas vezes, elas poderiam preferir estar brincando na rua, jogando bola no asfalto, entre outros.

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 a alguns olhares.

Foucault também discute o conceito de 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” (FOUCAULT, 1995a, p. 244). Ou seja, mesmo que identifiquemos a ideia de sujeição a, o sujeito pode decidir ter condutas diversas.

Ressaltamos que, obviamente, numa 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, por exemplo. Isso porque os escravos estão imersos numa 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 acreditam ser livres para tomar decisões, enfrentar, aceitar ou buscar fugir do jugo de outros sujeitos. Nas relações de coação física, os sujeitos sabem de sua condição de privação de liberdade e os limites impostos por essa condição.

Voltemos aos nossos exemplos. A criança que, historicamente, na sociedade ocidental, devido a diversas relações de poder, “deve” respeito e obediência aos pais, pode “desrespeitá-los” ao receber um “não” como resposta. As crianças que, estando numa

unidade de acolhimento religiosa, acostumadas a participar no sábado pela manhã de um programa de uma rádio religiosa, podem simplesmente se recusar a ir em um determinado dia. Elas podem decidir ficar brincando, ao invés de ter que agradecer a longos “sermões” que são fiscalizados por padres, locutores, público “ouvinte” e instrutores da unidade de acolhimento. Evidentemente, haverá um custo dessa decisão.

Considerando a complexidade das relações que os sujeitos estabelecem com os ambientes que os cercam, em especial se incorporamos às nossas reflexões a noção de sujeito livre, buscamos neste artigo apontar as singularidades que os sujeitos-criança, em termos coletivo e individual, têm com o meio rural que as cerca. Como as crianças se entendem como sujeitos em um dia ordinário? Qual(is) a(s) relação(ões) existentes entre os conhecimentos de um dia ordinário produzidos pelas crianças sobre si mesmas e o paradigma da criança cidadã?

A importância da temática consiste, principalmente, no fato de problematizar a inserção das crianças no espaço público de discussão que uma pesquisa é capaz de produzir (DAVIES, 2001). De acordo com a pesquisadora Davies (2001), vinculada aos estudos culturais britânicos, ainda são poucas as pesquisas sobre infância e mídia que trazem as vozes das crianças. Queremos, então, tentar trazer algumas dessas vozes de sujeitos crianças que habitam a cultura camponesa.

Na verdade, os sujeitos componentes da presente análise são cinco crianças do Assentamento Recreio, localizado na zona rural de Quixeramobim, interior do Ceará. A mais, o assentamento integra o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). Essas crianças integraram um grupo de pesquisa, proposto por nós para discutir a relação entre infância e desenhos animados.

A metodologia proposta é qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa-intervenção<sup>18</sup> que cria, junto com as crianças, algumas oficinas. Dentre as oficinas, uma delas procura se aproximar dos cotidianos das crianças. Nossa proposta é analisar, neste artigo, apenas uma das técnicas dessa oficina que chamamos de Dia de Criança no Recreio. Por fim, propomo-nos a recorrer à análise interpretativa (MARQUES, 2010) com o intuito de estabelecer uma conexão entre os conhecimentos das crianças e o paradigma da cidadania.

### **Crianças cidadãs: direito que se tem<sup>19</sup>**

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.

Começemos 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.

---

18 A Pesquisa-Intervenção se propõe a acompanhar um processo de uma *situação* criada, junto com os agentes envolvidos na investigação. No nosso caso, com as crianças. Indicamos Aguiar e Rocha (2007; 2009); e CASTRO e BESSET (2008).

19 Norberto 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 que detêm o poder direito ou indireto de produzir normas válidas naquele ordenamento) a reconhecê-la” (BOBBIO, 2004: 15).

José Afonso da Silva (2001) discorre que, para o Direito brasileiro, inicialmente, era importante diferenciar os conceitos de cidadania e 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, ainda, que o termo cidadania é o direito/conceito teórico, enquanto cidadão é o seu sujeito titular. Segundo o mesmo autor, 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 num sentido mais amplo do que o de mero titular de direitos políticos, pois qualifica as pessoas como participantes da vida do Estado<sup>20</sup> - reconhecendo a pessoa humana como “integrada na sociedade estatal” (SILVA, 2001, p.108). Esse reconhecimento 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” (SILVA, 2001, p. 349). Nacional, por sua vez, é um 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<sup>21</sup>, tendo em vista que os direitos políticos de votar

---

20 Para Silva (2001), a cidadania está ligada ao próprio funcionamento do Estado brasileiro, que é submetido à vontade popular pelo princípio de *soberania popular*, expresso no parágrafo único do art.1º, da CF/88.

21 Cidadania é a qualidade “cidadão, pessoa que está no gozo de seus direitos e deveres civis e políticos garantidos pela Constituição” (GUIMARÃES: 162). Ademais, os avanços da cidadania dependem “da luta e das reivindicações, da ação concreta dos indivíduos” (PINSKY: 13). Nesse sentido, uma dimensão indispensável da cida-

e ser votado só podem ser adquiridos a partir dos 18 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 18 anos, sendo facultativa para os analfabetos, para os maiores de setenta anos e para os maiores de 16 e menores de 18, que não podem ainda ser votados.

Com base numa leitura “rasa” da doutrina e da CF/88, poderíamos chegar à conclusão de que as crianças não são consideradas cidadãs, já que não podem adquirir a qualidade de eleitoras. Uma leitura mais cuidadosa, entretanto, permite argumentar em favor da tese de que as crianças têm sim o direito à cidadania garantido pelo ordenamento pátrio.

Criança, de acordo com a Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é a pessoa que tem até 12 anos incompletos. O art. 3º do ECA, por sua vez, estabelece 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 num conceito taxativo<sup>22</sup> de direitos fundamentais, como o de Robert Alexy (2008), compreendidos como aqueles que uma constituição define como tal, o direito à cidadania também é assegurado às crianças. Isso porque, como já vimos, a legislação complementar garante todos os direitos fundamentais às crianças, sem fazer qualquer exceção.

---

dania é a *política* que engloba a *reivindicação* – por meio de articulações com movimentos sociais, entidades de direitos humanos, sociedade civil etc. – e o *exercício dos direitos e deveres políticos* – que compreendem o próprio exercício do poder constituinte e constituído.

22 No direito, a expressão *taxativo* indica a ideia de que a norma prevê todos os casos. Em oposição ao termo *exemplificativo*, que indica que a norma estabeleceu apenas alguns casos exemplares, mas se admitem outros.

Ademais, a legislação pátria reconhece as crianças como sujeitos de direitos, em oposição a antigos conceitos jurídicos que as entendiam como “objetos”. Podemos argumentar ainda que a legislação preconiza que as crianças sejam sujeitos livres, uma vez que a elas devem ser asseguradas condições de liberdade e dignidade, que podem culminar em rumos diferentes com seus exercícios. Nos termos de Foucault (1995a), ela poderia então ser considerada sujeito livre já que dispõe de um campo de possibilidades 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 essencial<sup>23</sup> do direito fundamental à cidadania infantil, já que, definitivamente, não se trata de direito de votar e de ser votado. De antemão, esclarecemos que não temos condição, tampouco o objetivo, de responder a essa questão neste artigo. Píñheiro (2006) argumenta que existe uma tensão entre a infância e adolescência e a cidadania.

Acreditamos que o conteúdo da cidadania infantil pode ser problematizado com o direito à participação infantil. Essa participação de crianças nas esferas públicas não se resume à convencional participação adulta no Estado. Trata-se de um direito em construção que compreende (ou pelo menos deveria compreender) outras metodologias e espaços<sup>24</sup>. A produção norma-

---

23 Robert Alexy (2008), jurista alemão, postula 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*, sejana ponderação entre esses direitos.

24 O Orçamento Participativo Criança (OP Criança) da cidade de Fortaleza pode ser citado como uma tentativa de exercício desse direito à participação. As crianças in-



tiva internacional já indica um caminho para o efetivo exercício 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).

O CG. nº 12/09, CDC/ONU preconiza que o direito à participação<sup>25</sup> das crianças não tem qualquer baliza de idade, nem deve sofrer limitações devido às capacidades diferenciadas de expressão das crianças. Ao contrário, é obrigação dos “Estados Partes acessarem a capacidade das crianças para que elas possam formar opiniões autônomas o mais amplamente possível” (CDC/ONU, 2009, p. 6)<sup>26</sup>. Assim, o Estado tem que buscar formas diferenciadas para que as crianças exerçam o direito à participação, de modo a assegurar um exercício da cidadania infantil.

### **Cidadania infantil: direito que se gostaria de ter**

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” (2002, p. 11). A pesquisadora abor-

---

teressadas tinham a possibilidade de participar do processo do OP em horários adequados, com pedagogos e com propostas metodológicas que envolvia a organização por faixa etária, uso de 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 princípio, configurou-se num exercício do direito à participação. Outra questão que pode ser citada, embora extremamente delicada, é a consideração do depoimento de crianças em quaisquer processos judiciais e administrativos que as envolvam.

- 25 No original, em inglês, *child to be heard*. Entretanto, a doutrina pátria e latino americana costuma traduzir como *direito à participação*, e não *direito a ser ouvido*.
- 26 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” (CDC/ONU, 2009: 6).

da a cidadania em termos de direitos civis, políticos e sociais. Aten-temo-nos para o fato de que, aqui, não se compreende a cidadania como estando associada apenas à integração do sujeito na vida estatal, mas sim às relações que as pessoas estabelecem com o Universo.

“Podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e soberano” (MANZINI COVRE, 2002, p. 9). A autora se fundamenta na Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, de 1948. Esse conceito aparentemente simples de cidadão<sup>27</sup> é de grande valia para a nossa análise, tendo em vista que estabelece dois elementos básicos da cidadania: direitos e deveres<sup>28</sup>.

Na nossa compreensão, 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, isso implica dizer que ser cidadão é ser sujeito de direito, nos termos da Declaração de 1948. E, se há direitos, o titular tem 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 em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer, ou seja, é um sujeito livre (FOUCAULT, 1995a). Estamos aqui nos referindo a uma específica aproximação teórica entre cidadão e sujeito livre.

---

27 Concordamos com Carvalho (2008) 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 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. Manzini 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” (2002: 10)

28 Como apontamos, são variados os conceitos de cidadania (Dagnino, Marshall e Müller são exemplos entre diversos outros renomados pesquisadores).

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 está sempre em construção, pensar o conteúdo essencial do direito à cidadania infantil com base no art. X da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e relacionado ao conceito de sujeito livre de Foucault não é contraditório. Isto 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. 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 (BOBBIO, 2004). 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.

Com base no reconhecimento de que este processo está em construção, buscamos nos aproximar dos conhecimentos que as próprias crianças produziram na pesquisa a que esse artigo faz referência, já que a ideia de direitos e deveres, expressa por elas, indicou uma relação com o conceito de cidadania universal. Compreendemos que é uma luta cotidiana, e rizomática, que as crianças empreendem – obviamente não é uma luta “organizada”

em moldes pré-estabelecidos. E foi essencialmente por isso que consideramos importante refletir um pouco sobre o conceito de cidadania infantil ainda em construção. As crianças puderam se mostrar como sujeitos crianças para nós no espaço de uma pesquisa, apontando seus cotidianos como marcados por direitos e deveres, constrangimentos e decisões no âmbito da família e da comunidade e perpassados também pelo consumo das mídias<sup>29</sup>.

## **Dia de Criança no Recreio**

Propusemos às crianças uma atividade criativa que fosse minimamente capaz de nos permitir uma aproximação das formas pelas quais elas se entendem como grupo e se relacionam consigo mesmas. Primeiro, sugerimos que elas criassem com argila um boneco-criança do Recreio (fotografamos essas criações<sup>30</sup>) e, segundo, pedimos para que elas escolhessem algumas fotos e narrassem um dia inteiro dessas crianças. São os resultados trazidos do campo através do uso dessa técnica que iremos analisar.

Buscamos entender a vida dessas crianças como obra de arte, por meio de atividades criativas que lhes permitisse e estimulasse a pensar acerca de si e dos colegas 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 busca se distanciar de qualquer modelo rígido de identidade.

Ressaltamos que a atividade artística que as crianças produ-

---

29 Giraderllo e Orofino (2002) investigam algumas formas que as mídias entrecruzam e se inserem cotidianamente no imaginário infantil.

30 Esse registro foi utilizado na técnica que analisamos neste artigo, pois dispusemos as fotos no chão para que elas escolhessem uma, afim de que cada criança contasse o dia do boneco-criança da fotografia eleita.

ziram tinha o tema gerador de um dia ordinário, justamente para buscarmos nos aproximar das relações que elas tinham consigo mesmas no cotidiano. Raymond Williams (2007) postula que um dos sentidos de ordinário que se mantém forte é o de esperado, regular, costumeiro, e foi precisamente esse o sentido que nos apropriamos de ordinário, pois pedimos que o dia relatado pelas crianças<sup>31</sup> fosse um dia costumeiro. Dessa ideia do comum, buscou-se uma aproximação com a cultura camponesa. Uma das acepções iniciais para cultura se refere a processo, o cuidado com algo, apesar de ser um vocábulo complexo com vasta pluralidade (WILLIAMS, 2007, 2011)<sup>32</sup>.

Importa-nos, na análise deste artigo, considerar as produções e o cuidado que as crianças tiveram com o costumeiro de si. Consideramos aqui que a cultura infantil é construída tanto pelos adultos – na orientação educacional, nas produções de desenhos animados, por exemplo – quanto pelas crianças, que produzem sentidos com base em suas vivências, experiências e resistências, tal qual nos aponta Manoel Sarmiento (2003).

Na técnica analisada, convidamos as crianças a olhar algumas fotografias, dispersas no chão, dos bonecos de argilas que elas mesmas tinham criado na oficina anterior. Pedimos que cada uma escolhesse uma foto e contasse o dia anterior da criança que estava na foto. Seria o dia de uma criança do Recreio. Os co-pesquisadores foram desafiados a contarem esse dia desde o instante que a criança

---

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

32 Aqui não nos interessa fazer distinções sobre *alta* ou *baixa* cultura que trouxe bastantes complicações para o conceito de cultura. Aqui nos satisfaz a ideia de relacionar a cultura a um processo no qual se cuida das produções dos sujeitos, em âmbito artístico e laboral – afazeres – no cotidiano.

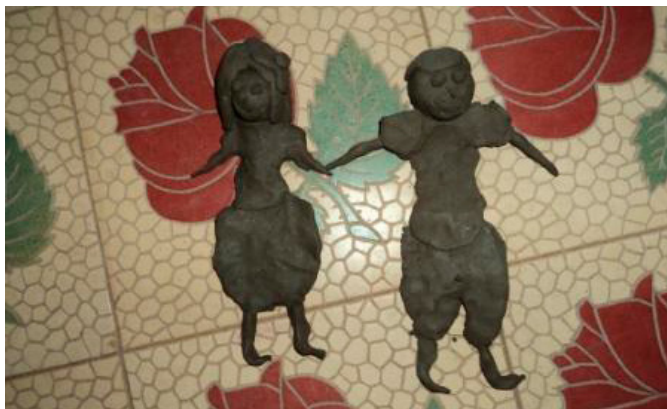
eleita abrisse os olhos até o instante que ela fechasse os olhos.

O objetivo geral dessa técnica foi buscar compreender os conhecimentos que as crianças tinham sobre seus cotidianos, valorizando suas próprias criações – os bonecos-crianças – e as situações imaginárias vividas por eles em um dia comum naquele contexto. Ao mesmo tempo, poderíamos, indiretamente, problematizar as criações dos bonecos de argila deles, principalmente aqueles que tinham esculpido mais de uma obra. 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: Carla, 9 anos; Parker, 9 anos; Rute, 12 anos; Maiara, 9 anos; e Vaqueiro, 10 anos.

Todos selecionaram as fotos de suas próprias criações, o que indica alguma estima pelas suas próprias obras.

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



- Rute: O Vaqueiro, 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.

[...]

Maiara (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.

- Rute: 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, Maiara e Rute se olham). Eu num sei...

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

- Rute: 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?

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

Rute indica que, num dia comum, Vaqueiro 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 Rute, 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. O Vaqueiro, segundo a irmã, tem certa autonomia no seu cotidiano, pois 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, comparativamente com a irmã, ele, em princípio, tem mais autonomia.

No relato de Rute, Maiara 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 televisão, inclusive novela, e ir à casa de sua avó.

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





Maiara: 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 Joãozinho e o Jorginho. Aí voltei para casa. Aí cheguei aqui a mãe tinha esquecido de dar o papel para o bichinho, para a Escarlate. 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 [Parker] e a ela [Carla] 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?

- Maiara: 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.

- Rute: Não foi ontem. Tá falando ontem.

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

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

- Maiara: Ahh.

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

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

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

O dia de Maiara foi parecido com o que Rute 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 Maiara tomar banho pela manhã e à noite antes de jantar. No caso dela, inferimos que a higiene é uma forma de disciplinamento infligida pelos pais.

Maiara tem lazer com os amigos, com a televisão e na casa da avó. Tem como responsabilidades principais<sup>33</sup> ajudar a mãe na escola, fazer seus deveres de casa e outras pequenas atividades imprevistas que seu pai pede ou mesmo com a nossa pesquisa.

Parker escolheu o boneco que tinha feito na primeira oficina, em vez da boneca Jane que ele apresentara<sup>34</sup>. Esse boneco também o representava.

---

33 Acrescentaríamos como uma responsabilidade importante da Maiara enxugar as louças. Fatinha, a mãe, não dispensa que ela as enxugue. Maiara executa essa tarefa sem reclamar e com certo respeito. 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, Maiara 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 Maiara irá enxugar a louça. Presenciamos, entretanto, um dia curioso em que Maiara estava empolgadíssima assistindo ao desenho animado *Madelaine*. Fatinha já tinha chamado a filha algumas vezes. Foi preciso o “agora” para que Maiara 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): “Maiara eu num acredito não, Maiara. Tu trouxe as louças para sala, menina!! Pode voltar! Essa menina tem cada arrumação.” Fatinha saiu para continuar lavando roupas. Maiara puxou uma cadeira para sentar, e outra para acomodar as louças enxutas. As louças molhadas estavam no chão.

34 Parker 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.



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 dormir.

Parker também se preocupa com a higiene. Tem como lazes 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”. Parker indica como responsabilidade ir à escola.

A Carla elegeu a foto da boneca de arte vazada, ao invés de uma maciça que ela apresentara na primeira oficina<sup>35</sup>. Lembrando que Carla não quis desmanchar sua boneca de arte vazada, ao

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

contrário de Parker, que optou por desfazer seu bonequinho. Ela se viu forçada a desmanchar sua primeira arte por não saber como a transportar.



Carla: 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 Parker, a Marronzinha e a Maiara. Aí foi. Cheguei em casa. Assisti “Rebelde”. Depois fui tomar banho. Jantei e fui dormir.

Carla 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 (ela aponta como obrigação a arrumação da irmã<sup>36</sup>). Depois, é a hora de deixá-la na escola. 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. Depois, as obrigações com sua própria 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.

O Vaqueiro, que já havia sido mencionado pela irmã, escolheu seu “desenho” em que tinham dois meninos.



---

36 Essa responsabilidade nos parece se confundir muito com uma obrigação marcadamente de um adulto, indicando existir um *status* próximo à fase adulta (MEYROWITZ, 1985).

- Vaqueiro: 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 homem a cortar ferro para fazer o negócio da cisterna. Depois fui brincar de bola mais o Jogador 1, o Jogador 2, o Jogador 3 e a Jogadora 4.

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

- Rute (sussurrando): Foi buscar forragem.

- Vaqueiro (irritou-se com a intervenção de Rute no meio de sua fala ao “completar” a história do Vaqueiro com o “foi buscar forragem”. Vaqueiro a repreendeu 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.

- Vaqueiro: 15 ou 16.

Vaqueiro deixa subentendido que se preocupa com sua higiene, já que se arruma.

Esse, como vimos, é um aspecto forte desses relatos. Tem como responsabilidades destacadas ir à escola e ajudar os homens do Assentamento (manter as cisternas). Como lazer, destacou as atividades de jogar futebol com os amigos e brincar no intervalo da aula. Ele foi o único que, ao falar de si, não apontou a televisão como integrando o seu lazer.

Cinzinha, um adolescente, também tem uma preocupação subentendida com a sua higiene, já que vai se “arrumar”. 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 no relato de seus cotidianos, que elas indicam direitos e deveres tal qual o conceito de cidadão universal argumentado por Manzini Covre (2002). Quanto aos deveres, são apontados reiteradamente pelo grupo ir à escola, cuidar da higiene pessoal e o disciplinamento do horário, além de, no caso de alguns, serem mencionadas as atividades de ajuda/colaboração com o trabalho dos pais. Quanto aos direitos, foram citados por todos o lazer (brincar, jogar futebol, assistir à TV) e a alimentação (comer, mendar, almoçar e jantar).

Algumas das obrigações/deveres que as crianças citaram se revelam fruto de um disciplinamento. Então, no quesito responsabilidade/disciplinamento, indicamos como singularidades individuais: tirar o leite da vaca, cuidar da irmã mais nova, encher as vasilhas de água e controlar a manutenção do motor. Os apontamentos identificam que, apesar de algumas responsabilidades comuns (majoritariamente a escola, a higiene e os horários), há diversas outras responsabilidades que as crianças do Recreio têm, como lavar os pratos, por exemplo.

## **Considerações Finais**

Ao estabelecermos um paralelo entre o conceito de cidadania infantil e o modo como algumas crianças campestres problematizam sua própria condição infantil no cotidiano de um Assentamento, identificamos certos universalismos e singularidades.

O cotidiano destas crianças, como o de tantas outras, se define em um processo que envolve produções infantis e adultas, mas que se singularizam no meio rural pela força das relações familiares e comunitárias, que levam as crianças, como a qualquer

outro integrante da comunidade, a tomar parte desses espaços de convivência.

Os modos de vida apontados pelas crianças envolvem a preocupação e a clareza da obrigatoriedade do cumprimento de deveres e a descrição/apontamentos de direitos, ainda que não nomeados explicitamente como tais. Esse fato nos permite relacionar a obra de arte de se construir criança com a ideia de cidadão universal (MANZINI COVRE, 2002).

Na vivência da técnica dia de criança, o grupo indicou como deveres a responsabilidade com a higiene pessoal, o uso da farda, a alimentação, a ida à escola e a atenção em disciplinar-se com o horário. Em relação às crianças da cidade, o acento disciplinar que cerca essas atividades também merece destaque. Não pela presença dessas atividades em si, mas pela intensidade com que a exigência do seu cumprimento se revela nos relatos. Dentre as singularidades individuais, foram destacadas as atividades de tirar o leite da vaca; cuidar dos irmãos mais novos; encher as vasilhas de água e controlar a manutenção do motor. Tais atividades aparecem naturalizadas nos discursos infantis, como integrando uma etapa do dia a ser cumprido como as demais.

Como direito, o grupo indicou o lazer (com a televisão, a companhia dos amigos e a brincadeira com bola) e a alimentação (comer, merendar, almoçar e jantar), aspectos não muito distantes ao que poderia ser relatado por crianças de áreas urbanas, salvo o destaque para a brincadeira presencial frequente com amigos, em áreas abertas. Identificamos como singularidade individual tocar a “bateriazinha” construída pela própria criança e, possivelmente, a própria seleção dos programas vistos na TV, assim como as brincadeiras com amigos em espaços abertos.



Especialmente no que concerne ao direito ao lazer, podemos compreender as crianças do Recreio como sujeitos livres, principalmente porque elas decidem, dentre o campo de possibilidades de brincadeiras que visualizam, aquela que elas irão conduzir (jogar bola, tocar a bateriazinha, brincar com os amigos). No lazer que envolve a televisão, diversos programas são passíveis de ser assistidos, ainda que, na presença dos pais, elas possam estar sujeitas ao disciplinamento quanto a horários e conteúdos exibidos.

Destacamos, ainda, que todos citaram a televisão na descrição do cotidiano. A única aparente exceção ficou com Vaqueiro. Porém, como vimos, ele, no relato de sua irmã, Rute, assistiu à televisão e ele próprio contou que o amigo, Cinzinha, assistiu à TV. Ou seja, Vaqueiro citou a televisão no cotidiano do amigo e, segundo sua irmã, em seu cotidiano ele também assiste. Isso implica dizer que a mídia televisiva não ficou de fora de nenhum dos relatos, integrando o cotidiano das cinco crianças que compõem a pesquisa e atuando também no modo como constroem suas referências de si e do mundo.

Diante do exposto, podemos concluir que as crianças do Recreio se veem como responsáveis por algumas tarefas familiares e/ou relacionadas à vida comunitária do Assentamento, constituindo-se como sujeitos que têm deveres claramente definidos. Ao mesmo tempo, elas também se constituem como sujeitos que têm direitos, não somente os assinalados em seus relatos com maior ênfase, como é o caso do direito à brincar e se divertir, mas também à educação (referência à Escola), à saúde (referência à higiene), à proteção (dormir em casa), entre outros. Esse conjunto de vivências e direitos e deveres indicam, portanto, um âmbito possível de análise do conteúdo primordial da cidadania infantil. Podemos expressá-lo pela participação na vida familiar e comunitária, que no relato das crianças ouvidas nessa pesquisa,

traduz-se pelo predomínio de um envolvimento nas atividades relativas à essa vida comunitária, sobre a possibilidade real de manifestação de sua voz, vontade e poder de decisão sobre os rumos dessa vida.

## Referências Bibliográficas

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

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.** v. 27, n. 4, Brasília, dez. 2007.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** v. 23, n. 4, Brasília, dez. 2003.

BESSET, Vera Lopes(Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tarefa/FAPERJ, 2008.

CAVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

DAVIES, Márie Messenger. **'Dear BBC': Children, Television Storytelling and Public Sphere**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

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

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

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri (Org.). **Dicionário Técnico jurídico**. São Paulo: Rideel, 1995.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; OROFINO, Maria Isabel. Pesquisa de Recepção com Crianças: mídia, cultura e cotidiano. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 11., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2002.

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

MARQUES, Alice Farias de Araújo. **Eu músico**: configurações subjetivas a duas ou três vozes. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contextos, 2010.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, p. 51–69, 2003.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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