

Um Dia Ordinário no Recreio: a construção da vida de crianças como obra de arte¹

Thiago Menezes de OLIVEIRA²

Inês Sílvia Vitorino SAMPAIO³

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE.

RESUMO

Para Foucault, os sujeitos constroem suas vidas como obras de arte. E essas criações nos trazem questões a refletir. Neste artigo, que tematiza aspectos inseridos em uma pesquisa qualitativa mais ampla, uma questão indicada pelos sujeitos crianças foi o conceito de cidadania. Propomo-nos a pensar quais são os apontamentos singulares das construções cotidianas, enquanto grupo e enquanto sujeitos individuais, que cinco crianças produziram sobre suas vivências, estabelecendo um paralelo com o conceito de *cidadania infantil*. Não é um conceito dado, nem fechado, mas como uma provocação que as crianças nos fizeram pensar. Essa reflexão compõe a análise interpretativa dos dados parciais de uma pesquisa em curso que tematiza o cotidiano de crianças no Assentamento Recreio, da cidade interiorana de Quixeramobim-CE.

PALAVRAS-CHAVE: cidadania; movimentos sociais; crianças; e ordinário.

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 de cidadania e sujeito livre, e conhecimentos de crianças sobre suas vivências. São aproximações ainda em processo de construção, tanto teórica, como analítica.

Neste artigo, é-nos bastante cara a ideia de *criação de si* que Foucault propõe. A sugestão surge com base na discordância do autor em relação à noção de *autenticidade* do filósofo Jean Paul Sartre. Para Foucault, mesmo buscando evitar uma reflexão do eu como algo que nos é dado, para Michel Foucault, Sartre “retorna a idéia de que temos que ser nós mesmos – ser verdadeiramente o nosso eu verdadeiro” (FOUCAULT, 1995-b: 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 idéia 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, 1995-b: 262). Implica dizer que as

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação para a Cidadania, XII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFC, e-mail: meneiz@gmail.com

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, vinculado ao Instituto de Cultura e Arte da UFC, e-mail: Inês@ufc.br

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” (FOUCAULT, 1995-a: 235).

Compreendemos que o sujeito para Michel Foucault sofre uma sujeição a alguém e/ou algo. O sujeito pode estar subjugado 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 caridade⁴. 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 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.

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 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” (FOUCAULT, 1995-a: 244). Ou seja, mesmo que identifiquemos a ideia de *sujeição a*, o sujeito pode decidir ter condutas diversas.

⁴ 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).

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, por exemplo. 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 jogando futebol no meio da rua, ao invés de ter que agradecer a longos “sermões” que são fiscalizados por padres, locutores, público “ouvinte” e instrutores da unidade de acolhimento.

Considerando a complexidade pensar as 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, tanto coletivo como 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 para o campo da comunicação 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 *media* que trazem as vozes das crianças. Queremos, então, tentar trazer algumas dessas vozes de sujeitos crianças para a pesquisa comunicacional.

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 integram 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-intervenção⁵ que cria, junto com as crianças, 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 (THOMPSON: 1995) com o intuito de estabelecer uma conexão entre os conhecimentos das crianças e o paradigma da cidadania.

Crianças cidadãs: *direito que se tem*⁶

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. Conseqüentemente, temos uma gigantesca pluralidade de significados.

Começamos 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 Silva (2001) discorre que, para o Direito brasileiro, inicialmente, era importante diferenciar os conceito 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 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 num sentido mais amplo do que o de mero titular de direitos políticos, pois qualifica as pessoas como participantes da vida do Estado⁷ - reconhecendo a pessoa humana como “integrada na sociedade estatal” (SILVA, 2001:108). Esse reconhecimento, continua José Afonsoda Silva,

⁵ 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).

⁶ 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).

⁷ 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.

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 conseqüências” (SILVA, 2001: 349). *Nacional*, para Silva (2001), 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 votado 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 os maiores de dezesseis e menores de dezoito, 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 eleitora. 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, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é a pessoa que tem até doze 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 taxativo⁸ 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.

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. Foucault (1995-a) diz que os sujeitos livres têm

⁸ 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.

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 essencial⁹ 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. Pinheiro (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 outras metodologias e espaços¹⁰. E a produção normativa 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 participação¹¹ 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 no máximo possível” (CDC/ONU, 2009: 6)¹². Assim, o Estado tem que buscar formas diferenciadas para que as crianças exerçam o direito à participação e teríamos, assim, 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

⁹ 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*, seja na ponderação entre esses direitos.

¹⁰ O Orçamento Participativo Criança (OP Criança) da cidade de Fortaleza pode ser citado como uma tentativa de exercício desse direito à participação. As crianças interessadas 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 tese, configurou-se num 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.

¹¹ 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*.

¹² 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).

abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo” (2002: 11). A pesquisadora aborda 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.

“Podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e soberano” (MANZINI COVRE, 2002: 9). A autora se fundamenta na Declaração dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, de 1948. Esse conceito aparentemente simples de cidadão¹³ é-nos de grande valia para a nossa análise, tendo em vista que estabelece dois elementos básicos da cidadania: *direitos e deveres*¹⁴.

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 no quais diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer, ou seja, é um sujeito livre (FOUCAULT, 1995-a). Estamos aqui nos referindo de 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 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. Justificamos, por fim, essa aproximação com

¹³ 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)

¹⁴ Como apontamos, são variados os conceitos de cidadania (Dagnino, Marshall e Müller são exemplos entre diversos outros renomados pesquisadores).

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.

Percebendo este processo em construção, buscamos nos aproximar dos conhecimentos que as crianças produziram em relações consigo mesmas, 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, que são mergulhados entre direitos, deveres, responsabilidades, decisões e consumo das mídias¹⁵.

Dia de Criança no Recreio

Propomos, às crianças, uma atividade criativa que fosse minimamente capaz de nos permitir uma aproximação das formas que elas se relacionam consigo mesmas. Primeiro, sugerimos que as elas criassem um boneco-criança do Recreio na argila (fotografamos essas criações¹⁶); e, segundo, pedimos para que elas escolhessem as fotos para contarem um dia inteiro dessas crianças. Essa 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 (2007) postula que um dos sentidos de *ordinário* que se mantém forte é o de *esperado, regular, costumeiro*, e foi

¹⁵ Giraderllo e Orofino (2002) investigam algumas formas que as mídias entrecruzam e se inserem cotidianamente no imaginário infantil.

¹⁶ 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.

precisamente esse o sentido que nos apropriamos de *ordinário*, pois pedimos que o dia relatado pelas crianças¹⁷ fosse um dia *costumeiro*.

Convidamos as crianças a olhar as fotos dispersas no chão. 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 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 para 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 esculpido 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.

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

¹⁷ 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.

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, num 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 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 Lilasinho. 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 [Azulziho] 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 principais¹⁸ 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.

Azulzinho escolheu o boneco que tinha feito na primeira oficina, em vez da boneca Azulzinha que ele apresentara¹⁹. Esse boneco também o representava.

¹⁸ Acrescentaríamos como uma responsabilidade importante da Rosinha enxugar as louças. Fatinha não dispensa que ela as enxugue. Rosinha executa essa tarefa sem reclamar e 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.

Eu acordei. Merendei. Escovei os dentes. Aí fui brincar de bola mais... só. Aí quando eu voltei, fui tocar uma bateriasinha 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.

A Amarelinha elegeu a foto da boneca de arte vazada, ao invés de uma maciça que ela apresentara na primeira oficina²⁰. 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 irmã²¹). 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.

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

¹⁹ 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.

²⁰ Amarelinha também tinha feito duas bonecas. Inicialmente, uma boneca de palitinhos; posteriormente, com a mudança do local da oficina, uma maciça.

²¹ Essa responsabilidade nos parece se confundir muito com uma obrigação marcadamente de um adulto, indicando existir um *status* próximo à fase adulta (MEYROWITZ, 1985).

- 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 homem 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 destacou as atividades de 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, 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, num 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. Quanto aos direitos, foram citados por todos o lazer (brincar, jogar futebol, assistir à TV) e a alimentação (comer, merendar, almoçar e jantar).

Algumas das obrigações/deveres que as crianças expressaram, parecem ser 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 a hora), há diversas outras responsabilidades que as crianças do Recreio têm.

Considerações Finais

O grupo de crianças problematizou 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 num dia ordinário* com *a ideia de cidadão universal* (MANZINI COVRE, 2002).

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 possibilidade 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.

Destacamos, ainda, 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 mídia televisiva não ficou de fora de nenhum dos relatos, e aparentemente integra o cotidiano das cinco crianças que compõem a pesquisa.

Na técnica *dia de criança*, o grupo indicou como deveres a higiene pessoal; a responsabilidade de vestir a farda; a alimentação, ir à escola; disciplinar-se com o horário. As singularidades individuais são destacadas com tirar o leite da vaca; cuidar da irmã mais nova; encher as vasilhas de água; e controlar a manutenção do motor.

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). E tivemos como singularidade individual tocar a bateriazinha construída pela própria criança.

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. 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.

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, Katia Faria de; e 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; e 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 (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tarepa/FAPERJ, 2008.

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

BOBBIO, Noberto. **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. 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, 1995-a.

FOUCAULT, Michel. 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, 1995-b.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi e OROFINO, Maria Isabel. **Pesquisa de Recepção com Crianças**: mídia, cultura e cotidiano. Trabalho apresentado no XI Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Comunicação, Compós. Publicado em Anais do XI Encontro da COMPÓS. Rio de Janeiro, 2002.

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

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

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

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

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

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