



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

RAQUEL RODRIGUES FRANCO

**A FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA DO DIREITO DE
BRINCAR**

Londrina
2008

RAQUEL RODRIGUES FRANCO

**A FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA DO DIREITO DE
BRINCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista.

Londrina
2008

RAQUEL RODRIGUES FRANCO

**A FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA DO DIREITO DE
BRINCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. João Batista Martins
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 31 de março de 2008.

Ao meu irmão Ricardo Rodrigues Franco (*in memoriam*). Muitas e muitas saudades do seu sorriso e da sua presença marcante e inesquecível.

À todas as crianças que ainda hoje não podem usufruir do seu direito de brincar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e, com isso, ajudaram-me nesta etapa fundamental e valiosa da minha vida. Estas pessoas, ao longo desse caminho, ajudaram-me a acreditar na minha capacidade intelectual e, além disso, estenderam suas mãos para me amparar em momentos difíceis.

À minha mãe guerreira; ao meu pai lutador; à minha linda e amada sobrinha Maria Clara, a qual, com sua chegada, adoçou a nossa vida. Ao meu companheiro, amigo e cúmplice, André que, com o apoio e o carinho soube contornar comigo muitos momentos desafiadores.

À CAPES e à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Londrina que permitiram a minha dedicação integral à investigação desse trabalho. À todas as professoras da Escola Municipal “Maria Shirley Barnabé Lyra” que apoiaram meus estudos possibilitaram a minha licença.

À Professora Dra. Cleide Vitor Mussini Batista pela constante orientação nesse trabalho, por sua competência, compreensão e sensibilidade. A minha gratidão será eterna por ter me aceitado como aprendiz e por ter acreditado na minha capacidade.

Às professoras Zoca e Olga que, acima de tudo, são exemplos de educadoras. As suas caminhadas indicam passos certos para construir uma atuação profissional digna e competente. Além disso, me mostraram que é possível educar com companheirismo, carinho e amizade.

À minha inseparável companheira acadêmica Marizete Araldi e sua “Grande Família”: Edson, Geovana e Caio. Todos essencialmente lúdicos!

Ao Professor Doutor João Batista Martins que me acompanhou com olhos atentos e que, com suas contribuições, trouxe brilho para esse texto. À Professora Doutora Angela Lara pelas contribuições, sensibilidade e dedicação com que contribui com esse trabalho. Enfim, ao Professor Doutor Lourenço Zancanaro pelo apoio e carinho.

Para Jesus, Maria Santíssima e almas benditas.

FRANCO, Raquel Rodrigues. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Esta dissertação sustenta-se no pressuposto de que a infância é, na sociedade contemporânea, um lugar de direitos e liberdades onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenção adulta. A infância marca uma etapa da vida humana e, nesta medida, a criança é considerada como ator social que reproduz e produz-se a si mesma. Sustenta-se também que ela como sujeito de direitos e liberdades, é considerada um “outro” dentro da comunidade humana e isso significa a construção e consolidação das singularidades próprias desta etapa. A alteridade compõe um universo de cultura que passa a ser valorizado pelo adulto. Os estudos sobre a infância entrelaçam o público e o privado nos quais a família e o Estado surgem como cenários institucionais a partir dos quais ocorrem as vivências infantis e a formação de discursos que justificam as práticas voltadas para a criança. A construção e a consolidação dos seus direitos fortaleceram a concepção de criança como sujeito de direitos e de liberdades, segundo um lento processo histórico e social que reconheceu e legitimou o surgimento dos direitos de proteção e os atuais direitos de participação. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) resultante desta caminhada histórica e social em prol dos seus direitos imprimiu marcas significativas para o chamado processo de libertação das crianças. Até a chegada desta Convenção, a trajetória contemplou dois textos declaratórios que a precederam (em 1924 e 1959). Estes textos indicavam a confirmação dos direitos da criança de acordo com princípios protecionistas e éticos. Somente com a Convenção de 1989, a criança é concebida dentro como um verdadeiro sujeito de direitos conferindo-lhe um *status* jurídico e social de marco libertador. Isso indica os esforços e compromissos em não apenas afirmar seus direitos, mas também em conferir-lhes um estatuto jurídico próprio, eficaz e libertador no qual ela é vista como cidadã. Ela passa a ser considerada não apenas pela sua vulnerabilidade e necessidades biológicas e sociais, mas também por suas potencialidades expressas no seu modo de ser e estar no mundo. Nesse contexto, destacamos o papel especial do direito de brincar estabelecido na Convenção do Direitos da Criança (art.31), na Constituição Federal do Brasil de 1988 (art.227) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (art.16, IV). O brincar é um direito fundamental de liberdade que encontra respaldo nos princípios da dignidade e do valor inestimável da infância para a formação de pessoas cidadãs. A escola, como segmento da sociedade, deve garantir e promover o direito de brincar para garantir um direito maior que é o direito à infância. O brincar tem seu valor, pois é a maneira pela qual a criança sente, expressa e experimenta o mundo, além de ser um elemento formador da personalidade e identidade infantil. Dessa forma, o brincar como um direito também deve encontrar espaço dentro do contexto escolar como linguagem primordial da criança para que ela se desenvolva social, fisicamente e cognitivamente. O contexto escolar deve planejar o currículo e organizar o trabalho pedagógico tendo como pressuposto os interesses peculiares da criança que recebe. Assim, é que o brincar como um direito e expressão primordial da criança deve ser contemplado como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico. Destaca-se a importância do currículo, da organização do trabalho pedagógico bem como o da formação lúdica do educador que deve ser um parceiro competente, facilitador e estimulador de vivências lúdicas em todo o processo de educação da criança.

Palavras-chave: Infância. Direitos. Brincar. Currículo. Formação do professor.

FRANCO, Raquel Rodrigues. **The juridical basis of the right to play** . 2008. 252p.
Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This dissertation stands itself in the assumption that the childhood is, in the contemporary society, a place of rights and freedoms where the children are considered individuals of rights and not only objects of adult intervention. The childhood marks a stage of the human life and, in this way, the child is considered as a social actor that re-produces and produces him or herself. It is also sustained that the child is an individual of rights and freedoms, considered an "other" inside the human community and that means the construction and consolidation of the typical singularities of this stage. The alterity composes a culture universe that it starts to be valued by the adult. The studies on the childhood intertwine the public and the private in which the family and the State appear as institutional sceneries from which the experiences of the child and the speech formation, which justifies the practices towards him/her, occur. The construction and consolidation of his /her rights strengthens the child conception as an individual of rights and freedoms, according to a historic and social slow process that recognized and legitimated the appearance of the protection rights and the current participation rights. The International Convention on the Rights of the Child (1989) resultant from this historic and social walk on behalf of the Child rights caused significant marks for the called children liberation process. Up to this Convention arrival, the trajectory considered two declaratory texts which preceded it (in 1924 and 1959). These texts indicated the confirmation of the children rights according to ethical and protective principles. Only after the Convention of 1989, the child is idealized in it as an actual individual of rights by providing them with a juridical and social status with a libertarian hallmark. This indicates the efforts and commitments in not only to state their rights, but also provide them with their own juridical statute, efficient and libertarian, in which the child is seen as a citizen. The child starts to be considered not only for his/her biological and social vulnerability and necessities, but also for their potential expressed on their way of being in the world. In this context, we highlight special role of the right to play established in the Convention on the rights of the child (article. 31) in the Federal Constitution of Brazil in 1988 (article.227) and in the Child and Adolescent Statute (article 16, IV). Play is a fundamental right of freedom which is supported by the dignity principles and by the inestimable value of the childhood for the citizen people formation. The school, as a society segment, must guarantee and promote the right to play in order to guarantee a bigger right which is the childhood one. Play has its value, because it is the way that the child feels, express and try the world, apart from being a forming element of the child personality and identity. Thus, play as a right must find room inside the school context as the child's primordial language so that he/she develops him/herself social, physically and cognitively. The school context must plan the curriculum and organize the pedagogical work by having as presupposition the peculiar interests of the child that it receives. So, play as a right and a primordial expression of the child, must be considered as one of the pedagogical work guidelines. It is highlighted the curriculum and pedagogical work organization importance as well as the educator ludic formation, who must be a competent partner, and also ludic experiences facilitator and motivator in the entire child's education process.

Keywords: Childhood. Rights. Play. Curriculum. Teacher formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Hunt. Parasol Girl (s/d).....	13
Figura 2 – Hansen. Lille Pige Med Kop (1850).....	14
Figura 3 – Järnefelt. Portrait of Artist's Son (1896).....	41
Figura 4 –Bouguereau. Pause for Thought (s/d).....	44
Figura 5 – Quino (2003, s/p).....	45
Figura 6 – Bouguereau (1825-1905). The Shell (s/d).....	46
Figura 7 – Kling. Friends, Gansu Province, China (2006, p.19).....	48
Figura 8 – Sully. Mother and Child (1827).....	51
Figura 9 – Quino (2003, p.86).....	53
Figura 10 – Quino (2003, p.104).....	55
Figura 11 – Tonucci. Brincar em segurança (2005, p.75).....	56
Figura 12 – Copley. The Copley Family (1776/77).....	57
Figura 13 – Claxton. The Wonderland (s/d).....	59
Figura 14 – Tonucci (2003, p.14).....	60
Figura 15 – Tonucci (2005, p.147).....	61
Figura 16 – Renoir. Menina com regador (1876).....	15
Figura 17 – Kling. Girl carrying mare's milk. Altai Mountais, Mongólia (2006, p.92).....	65
Figura 18 – Kling. Kyrgyz girl with mirror, China (2006, p.31).....	68
Figura 19 – Lawrence. The Calmady Childrens (1801).....	71
Figura 20 – Velázquez. Infante Philip Prosper (1660).....	73
Figura 21 – Tonucci. A criança tem um corpo e uma história (2003, p.97).....	74
Figura 22 – Anker. The Crèche (1890).....	77
Figura 23 – Agnolo Bronzino. Ritratto di Bia, figlia di Cosimo I dé Médici (1542).....	78
Figura 24 – Tonucci. Notas para uma nova cultura da infância (2005, p.197).....	79
Figura 25 – Quino (2003, p.84).....	82
Figura 26 – Quino (2003, p.410).....	84
Figura 27 – Quino (2003, p.413).....	86
Figura 28 – Quino. Declaração dos Direitos da Criança UNICEF (2003).....	16
Figura 29 – Sargent (1856-1923). Carnations (s/d).....	96
Figura 30 – Quino. Declaração dos direitos da Criança comentada por Mafalda e seus amigos para a Unicef (2003, p.426).....	93

Figura 31 – Quino (2003, p.289).....	98
Figura 32 – Kling. Heart-to-heart, Pujili, Ecuador (2006, p.120)	99
Figura 33 – Lobo. O direito de ser criança (s/d)	100
Figura 34 – Kling. Grandmothers with grandchildren, China (2006, p.15)	107
Figura 35 – Picasso. Paul as Arlequin (1924).....	17
Figura 36 – Harlow (1787-1819). Retratos de duas crianças (s/d)	124
Figura 37 – Kling. Blowing bubbles, China (2006, p.9).....	125
Figura 38 – Tonucci. A criança: aquela que é vista de cima (2003, p.6)	126
Figura 39 – Picasso. Maya com boneca (1938)	18
Figura 40 – Lobo. O direito de brincar	143
Figura 41 – Tonucci. O direito ao jogo (2005, p.38)	145
Figura 42 – Kling. Yao games, Thailand (2006, p.115)	146
Figura 43 – Kling. There’s Dalai Lama!, Kalachakra Initiation, Mongólia (2006, p.13)	148
Figura 44 – Kling. H’Mong acrobats, Thailand (2006, p.22)	150
Figura 45 – Kling. Kazakh girl with her lamb, Mongolia (2006, p.134).....	155
Figura 46 – Tonucci. É melhor com os avós (2005, p.81)	158
Figura 47 – Tonucci. Adultos mais infantis (2005, p.169).....	158
Figura 48 – Barber (1845-894). Compulsory Education (s/d)	161
Figura 49 – Tonucci. Se vocês constroem nós não podemos brincar (2005, p.137).....	162
Figura 50 – Quino (2003, p.243).....	163
Figura 51 – Tonucci. Direitos e deveres (2005, p.181).....	164
Figura 52 – Kling. Guess who? Bodnath, Nepal (2006, p.22).....	166
Figura 53 – Tonucci. Um dia para brincar (2005, p.64)	167
Figura 54 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.380).....	169
Figura 55 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.251).....	170
Figura 56 – Kling. May, Altai Mountains, Mongolia (2006, p.99).....	173
Figura 57 – Kling. Twins, Suzhou, China (2006, p.5)	19
Figura 58 – Tonucci. Direitos e deveres (2005, p.181).....	175
Figura 59 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.373).....	177
Figura 60 – Millais. Bubbles (s/d)	179
Figura 61 – Brueghel. Jogos infantis (1560).....	180
Figura 62 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.265).....	182

Figura 63 – Bonnington. Henry V (1827)	184
Figura 64 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.308).....	186
Figura 65 – Elementos que fazem parte do universo lúdico.....	186
Figura 66 – Renoir. Child with Toys (1895)	191
Figura 67 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.259).....	192
Figura 68 – Barber. Monster (1866)	193
Figura 69 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.365).....	194
Figura 70 – Moyles (2002, p.28). A espiral do brincar 192	199
Figura 71 – Moyles (2006, p.15). Um modelo simples de currículo dos primeiros anos	201
Figura 72 – Tonucci. Na escola, o corpo não serve de nada (2003, p.110)	203
Figura 73 – Tonucci. Bastam três anos de formação para o maternal (2003, p.142).....	204
Figura 74 – Tonucci. Adotei um livro (2006, p.150)	205
Figura 75 – Tonucci. Animação ou reanimação? (2003, p.93)	206
Figura 76 – Jacques Laurent Agasse. The Playground (1830).....	20
Figura 77 – Tonucci (2003, p.152).....	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART – Artigo de lei

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)

CDC – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989

CF/ 88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

DDC – Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra de 1924

DUDC – Declaração dos Direitos da Criança de 1959

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96)

ONU – Organização das Nações Unidas

RCCDC –Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança de outubro de 2003

S/D – Sem data

S/P – Sem número de página.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e para a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 MINHA TRAJETÓRIA	24
2 PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA	27
3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	32
4 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	35
CAPÍTULO 1 – IMAGENS DA INFÂNCIA	40
1.1 IMAGENS DA INFÂNCIA	40
1.2 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	49
1.2.1 Delineamentos de Alguns Conceitos.....	49
CAPÍTULO 2 – BAMBINI SI DIVENTA!	63
2.1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA: DISTINÇÃO CONCEITUAL.....	63
2.2 AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DE PODER.....	70
2.3 DO ADULTO EM MINIATURA Á EXALTAÇÃO DA INFÂNCIA	76
CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E OS SEUS DIREITOS	87
3.1 INSTRUMENTOS JURÍDICOS INTERNACIONAIS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA.....	87
3.1.1 A Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra (DDC, 1924).....	89
3.1.2 A Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC, 1959)	90
3.1.3 A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989)	96
3.1.4 A Libertação das Crianças: o Tempo e o Espaço da Criança cidadã.....	101
CAPÍTULO 4 – A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS NO BRASIL	111
4.1 OS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A MUDANÇA DE PARADIGMA	111
4.1.1 O Código Mello Matos	115
4.1.2 Código de Menores de 1979	115
4.1.3 A Doutrina da Proteção Integral na Constituição Federal de 1988.....	116

4.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	120
4.3 O ECA E OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	128
CAPÍTULO 5 – O DIREITO DE BRINCAR	140
5.1 O BRINCAR E A LEGISLAÇÃO.....	140
5.2 A CRIANÇA E O SEU DIREITO DE BRINCAR.....	143
CAPÍTULO 6 – O DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA	174
6.1 PENSANDO A INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR	174
6.2 JOGAR E BRINCAR: É POSSÍVEL DEFINIR O BRINCAR?	178
6.3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	191
6.4 BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: PORQUE BRINCAR NA ESCOLA?	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS.....	216
ANEXOS	233
ANEXO A – Declaração dos Direitos da Criança (1959).....	234
ANEXO B – Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989)	237

Introdução



Figura 1 - Esther Anna Hunt. Parasol Girl (s/d).

Deus brinca. Deus cria, brincando. E o homem deve brincar para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, que é porque é "brincada" por Deus (LAUAND, 2006, p.31).

Capítulo 1

Imagens da Infância



Figura 2 - Constantin Hansen. Lille Pige Med Kop (1850).

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua
(LARROSA, 2004, p.184)

Capítulo 2

Bambini si diventa



Figura 16 - Auguste Renoir. Menina com regador (1876).

A criança está docemente cônica da própria importância. Embora seja figura sólida, apresenta-se com o frágil encanto das flores. Os pés pequenos e firmes, enfiados nas práticas botinhas, estão de algum modo enraizados no jardim e a renda do vestido harmoniza-se com as flores; assim, também a menina é decorativa. Com enorme perícia, Renoir a mostra não entre as flores e relvados, e sim no caminho que vai para longe da pintura, até o futuro desconhecido no qual a garota já não será parte do jardim, mas uma espectadora, uma adulta, que desfrutará apenas a lembrança do tempo presente ali descrito (BECKETT, 1994, p.299).

Capítulo 3

A criança contemporânea e os seus direitos



Figura 28 - Quino. Declaração dos Direitos da Criança comentada por Mafalda e seus amigos para a Unicef (2003, p.420)

De acordo com o regime dos Antigos, assim como de acordo com o dos Modernos, a criança constitui, pois, um paradoxo. Sob o regime antigo da alteridade, porque a criança é um "outro" apesar de idêntico. Sob o regime moderno da identidade, porque é um "mesmo" todavia diferente (RENAUT, 2002, p.15).

Capítulo 4

A criança como sujeito de direitos



Figura 35. Pablo Picasso. Paul as Arlequin

Por tanto, la Convención Internacional de los Derechos del Niño no acepta el reconocimiento de la idea del niño como un adulto en miniatura, sino como un "ser humano de pleno ejercicio", y, en consecuencia, radicalmente otro y radicalmente él mismo. Yo mismo y otro al mismo tiempo, otro que viene de mí mismo y que no es yo mismo. (...) Unos niños irreductibles a nuestro propio deseo sobre ellos, a la utilización que podemos hacer de ellos y a su enrolamiento en nuestros asuntos afectivos y económicos. Unos niños que se resisten a nuestros fantasmas de adultos todopoderosos. Unos niños que nosotros, de una manera deliberada, nos tenemos que negar a utilizar como objetos de satisfacción, como fuerza de trabajo o como justificación de nuestra propia existencia...Unos niños como "acontecimientos" [...]. Unos niños que siempre se resisten - como el pedagogo sabe bien - a los proyectos, aunque sean legítimos, que los adultos pueden tener respecto a ellos.

(MEIRIEU, 2004, p.21)

Capítulo 5

O Direito de Brincar



Figura 39 - Picasso. Maya com boneca (1938).

Art. 31. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (Convenção Sobre os Direitos da Criança, 1989).

Capítulo 6

O Direito de Brincar na Escola



Figura 57 - Kling (2006, p.5). Twins, Suzhou, China.

Queremos habitar o paradoxo: sabemos ser um mito a *infância feliz*. Mas acreditamos que sonhá-la seria um dos caminhos possíveis para a maturidade e para a generosidade com as gerações futuras.
Você vem?

Considerações finais



Figura 76. Jacques Laurent Agasse. The Playground (1830).

Brincar é estar juntos, olhar-se e querer-se bem.

INTRODUÇÃO

A infância brasileira sentiu a reorganização institucional e legal iniciada a partir da redemocratização do país incluindo, nas suas perspectivas, mudanças decisivas. No entanto, na luta pelos direitos da criança, a abordagem pode acontecer por meio de uma perspectiva que passe do plano ideal para o real. Isso quer dizer que, ao considerar o tema dos direitos da criança¹, é preciso lembrar que se pode falar em direitos consubstanciados na Carta Magna de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva capaz de transformar essas nobres aspirações em exigências concretas e reais vivências no universo da criança. Em meio a esses avanços legais e sociais, concernentes ao *status* da criança na contemporaneidade, o paradoxo mostra-se claro entre o que é enunciado na lei e a sua consecução, entre teoria e prática, entre as promessas e as poucas realizações.

O direito de brincar é reconhecido na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989, art.31) e no art. 227 da Constituição Federal (CF/88) e na legislação infraconstitucional, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art.16, IV), mas isso não significa que hoje contamos com a sua plena aplicabilidade no contexto institucional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como um direito de liberdade da criança. O brincar é considerado como um direito de liberdade a ser exercido pela pessoa da criança que, como sujeito de direitos, deveres e liberdades, é considerada como cidadã desde o seu nascimento. Em relação ao contexto escolar, há certa tendência de valorizar a educação formal em detrimento das culturas lúdicas infantis² que vise a ampliar e estimular o pleno desenvolvimento da criança como pessoa em condição peculiar de

¹ Nas últimas décadas do século XX, foram muitas as conquistas legais no campo dos direitos da criança. Internacionalmente destacamos a Declaração sobre os Direitos da Criança de 1924 (Genebra), a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. Outros exemplos, no ordenamento jurídico brasileiro, são as leis sobre o Sistema Único de Saúde (Lei nº 8.080/90) e a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/93).

² Entendemos que não há apenas uma cultura lúdica infantil, pois há múltiplas infâncias e modos de vivê-la. De acordo com Brougère (1998, p.107), “a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”.

desenvolvimento. Nos referimos, aqui, à predominância de atividades de leitura, de escrita, de matemática dirigidas pelo educador e que impõem a homogeneização dos tempos, dos espaços e vivências infantis. No entanto, não significa que esses conhecimentos não devam estar presentes na educação da criança pequena, mas sim de que eles respeitem a sua necessidade de brincar como forma de constituir-se como ser social e pessoal.

A escola, como segmento da sociedade, deve ser um dos contextos a favor dos direitos da criança, especialmente do direito de brincar visto que há uma crescente diminuição nos centros urbanos dos espaços públicos³ destinados para que a criança brinque de forma segura. Isso não significa que a criança esteja deixando de brincar, mas que a falta de espaços lúdicos determinam outras formas e modos de brincar.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar a fundamentação jurídica do direito de brincar exposto na Declaração sobre os Direitos da Criança (1924), na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), na Constituição Federal do Brasil (art. 227) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90, art.16, IV). Contemplamos os seguintes objetivos específicos:

a) Sumarizar as representações da idéia de infância e de criança como uma construção social, apresentando uma tecitura de imagens simbólicas onde a infância aparece como um campo dinâmico e complexo;

b) Discutir o processo de construção/consolidação dos direitos da criança nos instrumentos jurídicos internacionais e nacionais relacionando-os com a idéia da infância como lugar de direitos e liberdades;

c) Estudar os fundamentos jurídicos do brincar como um direito de liberdade estabelecendo um diálogo com as contribuições da Psicologia e da Pedagogia que entendem o brincar como um elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança;

d) Apontar o espaço escolar como um lugar privilegiado para a promoção dos direitos da criança, especialmente o direito de brincar, destacando o

³ Este é apenas um dos fatores que dificultam as brincadeiras infantis. Outros fatores são a desvalorização do brinquedo e do brincar, dos elementos da cultura lúdica infantil, o esgotamento dos tempos da criança tomados por atividades impostas pelos adultos e o trabalho infantil.

papel especial do educador como um agente estimulador de vivências lúdicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança que, acima de tudo, tem o direito a uma infância plena e feliz⁴.

⁴ Garantir o direito à infância é, também, assegurar o direito da criança de brincar. Defendemos, em comunhão com outros autores, que o direito à infância plena e feliz significa reconhecer o valor desse tempo vivido por cada ser humano e que deixará marcas na sua constituição como sujeito. Isso não significa desconsiderar o contexto opressor em que vivem muitas crianças no mundo todo, mas sim a busca de um ideal que passa pela aplicação dos direitos elencados em inúmeras legislações voltados, não somente para as crianças, mas também para os adultos.

1 MINHA TRAJETÓRIA

Nasci num bairro pobre da periferia da cidade de Londrina. Brinquei na rua, apostei corridas, fazia excursões solitárias num córrego que ficava próximo à minha casa onde eu criava muitos “peixinhos” (que mais tarde eu aprendi na escola que eram girinos!), subi em árvores, tive muitos amigos e também muitas decepções que fazem parte da infância de qualquer criança que nasce numa família de classe média. Apesar das nossas condições econômicas, a família reuniu-se em torno de minha educação, ou melhor, da minha educação escolar para que eu pudesse “vencer na vida”.

Pertenço àquelas famílias onde todos elegem um para seguir os estudos e os outros precisam trabalhar “para tocar o barco”. Com os esforços de todos e distribuições de tarefas tais como “levar para a escola”, consegui terminar o “colegial” numa escola privada. Essa trajetória seria corriqueira, senão pelo fato de que essa escola era confessional onde só estudavam “meninas”. Nessa escola, tive a oportunidade de participar de outros contextos que não pertenciam a minha classe social, o que nem sempre era confortável para mim, mas que me deixaram boas lembranças. Nessa escola, cursei o Magistério, razão pela qual eu ficava o dia todo na instituição. E foi ali que minha decisão pela docência se iniciou⁵.

Ao terminar o curso, com 17 anos, logo ingressei como professora de 1ª a 4ª série na Rede Municipal de Londrina e fui “amarrar o meu barco” numa escola pertencente a uma comunidade muito carente, mas que possibilitou o meu crescimento profissional e a possibilidade de acompanhar por um tempo o poder de transformação que uma instituição escolar opera num contexto adverso. Naquela época, eu já percebia as mudanças (lentas) que a escola e os professores operavam naquela comunidade onde a violência e tantos fatos tristes povoam a história das crianças. E isso certamente, era capaz de abalar qualquer formanda (ou novata, como diziam os professores mais “antigos” da escola). Apesar das dificuldades, sensibilizei-me com aquele contexto e com aquelas histórias. Dei espaço para que

⁵ Essa decisão começou ali, mas certamente posso dizer que cada vez que inicio um dia com as crianças na escola, retomo essa decisão. Isso porque, cada dia possui novidades que me desafiam e me inserem num processo onde *eu não sou* a educadora, mas sim um contexto onde *estou sendo* a educadora que precisa continuamente buscar caminhos para suas dúvidas e inquietações. Por isso, todos os dias eu decido continuar sendo educadora.

tudo isso fizesse parte do meu desafio de me educar junto com aquelas crianças. Não posso medir o tanto que aprendi com elas e a extensão das marcas que deixaram na minha trajetória, mas certamente não foram poucas. Talvez a principal marca foi um intenso processo de humanização pessoal e profissional.

Nesse tempo, fiz uma escolha inusitada: decidi cursar Direito. E quando essa decisão foi conhecida pelas pessoas, não consigo deixar de me lembrar de suas feições de interrogação, de dúvida e surpresa. Alguns afirmavam que valia a pena cursar Direito porque “aquele que opta pela Educação, está morto” ou “opta por sofrer a vida inteira”. Assim, eu freqüentava as aulas da Universidade, ou seja, de manhã o mundo dos direitos e à tarde o mundo real onde a maioria desses direitos estabelecidos em lei são negados, pois nem mesmo são conhecidos, e cedem a “outras leis” criadas pelo contexto da comunidade.

Porém, ao terminar o curso fiz a opção de continuar na carreira do magistério e, mais uma vez, voltei aos bancos da Universidade para conhecer mais sobre as dimensões educacionais. Na verdade, voltei porque a formação que eu tinha até então não era mais capaz de responder às minhas inquietações como professora. Instigada, decidi cursar Pedagogia. Claro! Mais uma vez confundi muitas pessoas que falavam “Você vai fazer *outro* curso?!”. Confesso que essas coisas, às vezes, me incomodavam.

Ao longo do curso, outra novidade! Ingressei no Programa de Mestrado em Educação da UEL apresentando a intenção de pesquisar o tema dessa dissertação. A novidade para mim representou um desafio que foi enfrentado também por muitos professores da graduação que achavam que “era estranho eu fazer o mestrado sendo aluna do curso de Pedagogia”. Mais estranho ainda era quando eu tentava explicar a temática da minha pesquisa! Algumas pessoas achavam interessante, outras apontavam a não pertinência do tema, especialmente porque articular Direito com a temática do brincar parece ser uma tarefa irrealizável! Mas eu e minha orientadora⁶ acreditamos e construímos um trabalho que, reconhecidamente, não é ausente de contradições e de limites. Falar de direitos da criança, do brincar e de infância é entrelaçar caminhos que conduzem a outros tantos caminhos inconclusos... É falar de algo que, para muitos, ainda é considerado como “menor” com bem diz a Dra. Cleide. Mas, felizmente, tive professores que

⁶ Não posso deixar de registrar aqui o fato de que os membros da banca de seleção para ingresso no Programa também acreditaram na minha proposta de trabalho.

oportunizaram o aprofundamento de muitas temáticas desenvolvidas nas disciplinas do programa e que faz parte, direta ou indiretamente, do texto desse trabalho.

No ano de 2007 concluí meu curso de Pedagogia e voltei para a escola onde leciono. Como sempre gostei “das crianças”, como dizem minhas colegas de profissão, eu sempre opto por trabalhar com as crianças de 6 anos. Mas certamente, os retornos “à realidade”, não são fáceis de enfrentar, pois quanto maiores os nossos conhecimentos, maiores são nossas responsabilidades. No entanto, eu amo a sala de aula (desculpem o termo nada científico!) e o encontro com trinta crianças todos os dias. Isso certamente, tem seu peso na minha formação em processo e na formação das crianças. O meu olhar não consegue naturalizar a oportunidade que esses encontros representam.

Certas palavras

Certas palavras não podem ser ditas
em qualquer lugar e hora qualquer.

Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente
pronunciadas em tom muito especial
lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.

Entretanto são palavras simples:
definem partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.

(Carlos Drummond de Andrade, s/d)⁷

Assim, nessa breve (e acidentada) trajetória, muitos ganhos e outras perdas, fazem parte dessa minha história escrita por muitas mãos e que conta com os companheiros de confiança.

⁷ Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema050.htm>. Acesso em 10/01/2007.

2 PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

Embora à criança seja garantido o direito de brincar, ponto pacífico na legislação, a questão que norteia essa pesquisa é se ela pode exercer este direito dentro do espaço da escola. Reconhecemos que a criança brinca independentemente da haver uma legislação ampla que garante o brincar como um direito de liberdade. Mais ainda, reconhecemos que, apesar de condições sociais e econômicas adversas, ela consegue brincar com os elementos que fazem parte de seu contexto.

É indiscutível que o brincar tornou-se um direito da criança, devendo ser garantido e efetivado dentro do contexto escolar para garantir o direito à infância. Nos dizeres de Machado (1998, p.26), “a cada indivíduo-criança neste mundo cabe o direito de sonhar uma infância plena e feliz”. No entanto, há muitas barreiras que impedem que o brincar seja vivenciado no espaço institucional como um direito de liberdade da criança. Isso porque, há uma desvalorização do brincar que é concebido como algo sem importância, pertencente ao domínio da não-seriedade e que, portanto, não tem lugar na escola que dissocia o brincar e o aprender. Escola que, segundo Oliveira (2006), não tem espaço para a alegria e o humor caracterizando-se como “mal-humorada”.

Nesse sentido, é que fomos levadas a investigar a fundamentação jurídica do direito de brincar, destacando-o como um direito de liberdade essencial para o desenvolvimento social e educacional da criança. Para essa investigação transitamos em outros campos do conhecimento, tais como a Pedagogia, o Direito, a Psicologia etc, para fundamentarmos a temática dessa pesquisa de modo mais articulado e denso. Além disso, essa pesquisa considera o espaço da escola como um lugar privilegiado para a promoção desse direito. A criança também precisa contar com um educador competente para estimular, garantir e permitir que ela expresse sua ludicidade como forma de ser/estar no mundo. Como o poeta Carlos Drummond, queremos uma escola mais viva, dinâmica onde haja espaço para o humor que representa a disposição do espírito, a capacidade de perceber, de apreciar ou expressar o “estranhamento” e o encantamento com um mundo repleto de contradições, de novidades, de alegrias e tristezas.

Para Sara, Raquel, Lia e todas as Crianças

Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender
que em vocês é natural.

Eu queria uma escola que educasse
o vosso corpo e os vossos movimentos:
que possibilitasse o vosso crescimento
físico e sadio. Normal.

Eu queria uma escola que vos
ensinasse tudo sobre a natureza,
o ar, a matéria, as plantas, os animais,
o vosso próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela
observação, pela descoberta,
pela experimentação.

E que dessas coisas vos ensinasse
não só a conhecer, como também
a aceitar, a amar e a preservar.

Eu queria uma escola que vos
ensinasse tudo sobre a nossa história
e a nossa terra de uma maneira viva e atraente.

Eu queria uma escola que vos
ensinasse a usar bem a nossa língua,
a pensar e a expressar-se
com clareza.

Eu queria uma escola que vos
ensinasse a pensar, a raciocinar,
a procurar soluções.

Eu queria uma escola que desde cedo
usasse materiais concretos para que
você pudesse ir formando
corretamente os conceitos
matemáticos, os conceitos
de números, as operações...

Usando palitos, tampinhas,
pedrinhas...só porcariinhas!...
fazendo com que você aprendesse
brincando...

Oh! Meu Deus!

Deus livre você de uma escola
em que tenham que copiar pontos.

Deus livre você de decorar,
sem entender, nomes, datas, fatos...

Deus livre você de aceitarem
conhecimentos "prontos",
mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis.

Deus livre você de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo, repetindo
repetindo, repetindo...

Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a cooperar,
a respeitar, a esperar, a saber viver
em comunidade, em união.

Que você aprendesse
a transformar e a criar.

Que você desse múltiplos meios de
expressar cada sentimento,

cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus livre vocês

dos professores incompetentes.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, s/d)⁸

Dessa maneira nos perguntamos: qual a fundamentação jurídica do direito de brincar? Qual a sua relação com a construção/consolidação dos direitos voltados para a infância? Como a escola, lugar privilegiado de promoção dos direitos da criança, planeja seus espaços, tempos e vivências para garantir o direito de brincar? Sendo o educador agente especial para a promoção do direito de brincar, como pensar na sua formação profissional e na sua postura para permitir e estimular o brincar como um direito, bem como expressão de sua liberdade e cidadania?

Conforme estabelece o art. 227 da CF/88 a educação e o cuidado com a criança é tarefa a ser compartilhada pelo Estado, família e sociedade. A escola, como segmento da sociedade, tem a responsabilidade de promover a educação da criança respeitando-a como sujeito de direitos e liberdades conquistados nos diversos instrumentos jurídicos internacionais e nacionais. Promover o direito de brincar como um direito essencial da criança é reconhecer as suas necessidades, direitos e, ainda, reconhecer sua capacidade de imaginar, criar e recriar um mundo que lhe é próprio.

Por isso, apontamos como dever a aplicabilidade do direito de brincar no contexto escolar mediante ações concretas e de mudança de postura de todos os responsáveis pela sua educação. Assim, destacamos a concepção de um educador competente, engajado e responsável, pois ele é um agente especial promotor desse direito. Portanto, o direito de brincar ressalta a valorização da infância, a importância da cultura lúdica infantil no trabalho pedagógico bem como a pessoa, a identidade e a formação do educador. Garantir à criança o brincar como

⁸ Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/012/12drummond.htm>. Acesso em 10/11/2007.

um direito é erguer a bandeira de luta na qual o educador assume a sua identidade, a sua essência e a razão do seu existir na sua relação com a criança-cidadã.

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo.
É triste ter meninos sem escola,
mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis,
sem valor para a formação humana.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, s/d)

São estas razões que motivam esta pesquisa como um diálogo entre a Educação e o Direito, na intencionalidade de consolidar cada vez mais o reconhecimento e valorização do brincar como um direito que deve estar presente desde a criação do currículo até a atuação do educador e das crianças no espaço institucional.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Na introdução desta pesquisa, encontram-se as motivações que conduziram à colocação do problema de pesquisa e do seu caráter interdisciplinar.

O Capítulo I e Capítulo II apresentam como ponto de partida desse processo de construção de conhecimento e de pesquisa, as linhas gerais do processo de construção da idéia de infância com base em estudos da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História. Procura apontar os questionamentos significativos que fundamentam a concepção atual que entende a infância como uma categoria social distinta do mundo adulto. A idéia central reside no entendimento de que o desenvolvimento da criança alia fatores biológicos e fatores sociais nos quais a criança é considerada como a personagem principal de sua formação individual e social. Assim, foram considerados os seguintes elementos de estudo: a infância como uma construção social; o papel da família e da escola na educação e cuidados da criança; a questão da corporeidade como um dado empírico importante; e, por fim, a progressiva construção de discursos para justificar a criança como um “outro” semelhante na comunidade dos adultos.

O Capítulo III discute o processo de construção/consolidação dos direitos da criança nos instrumentos jurídicos internacionais e nacionais relacionando-os com a idéia da infância como lugar de direitos e liberdades. Neste sentido, procura apresentar as discussões dos três documentos internacionais que deram respaldo ao reconhecimento dos direitos da criança-cidadã e da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Complementar nº 8.069/90) vigente no Brasil. Lançamos os fundamentos para discutir a construção/consolidação do reconhecimento dos direitos de proteção na Declaração de Genebra em 1924 até a sua aliança com os direitos de liberdade proclamados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. Os direitos de liberdade fundamentam, internacional e nacionalmente, o direito de brincar, pois confere à criança a liberdade de ação e a possibilidade de escolha por si própria de acordo com o seu melhor interesse⁹, não esperando pela intervenção do adulto, mas contando com o seu

⁹ Grifo do autor.

dever de apoio e estímulo para garantir sua aplicabilidade nos contextos de educação e de cuidados.

No Capítulo IV discutimos a concepção da criança como sujeito de direitos dentro do ordenamento jurídico nacional que tem como paradigma a doutrina da proteção integral. Procuramos expor neste capítulo o que pode ser entendido pela expressão “sujeito de direitos e de liberdades”. Para tal, traçamos de forma breve a passagem da doutrina da situação irregular vigente sob a égide do Código de 1927 e o Código de Menores (Lei nº 6.697/79) para a atual doutrina da proteção integral (ECA/90). Esta última rompe com a idéia estigmatizante de menor e considera a criança e o adolescente, em etapas diferentes de desenvolvimento, como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento a quem deve ser garantido todos os direitos com absoluta prioridade.

Na seqüência, o Capítulo V apresenta os fundamentos jurídicos do brincar como um direito de liberdade estabelecendo um diálogo com as contribuições da Psicologia e da Pedagogia que entendem o brincar como um elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma, fundamenta os aspectos jurídicos constitucionais e infraconstitucionais do direito de brincar como um direito de liberdade da criança procurando demonstrar que os valores da dignidade, do respeito e da liberdade pertencem à criança como sujeito de direitos e liberdades. Expõe o direito de brincar como um elemento de liberdade necessário à formação da autonomia da criança-cidadã que, desde a sua tenra infância, é sujeito competente para manifestar suas opiniões que devem ser ouvidas e consideradas pelo adulto. De maneira geral, podemos destacar que este capítulo é o resultado do aprimoramento de todas as idéias lançadas nos capítulos anteriores. Procuramos expressar as nossas reflexões com uma boa dose de criatividade e fundamentação para falar de algo que, nós educadores, acreditamos ter um valor inestimável para a criança.

No Capítulo VI, apontamos o espaço escolar como um lugar privilegiado para a promoção dos direitos da criança, especialmente, o direito de brincar, destacando o papel especial do educador como um agente estimulador de vivências lúdicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança que, acima de tudo, tem o direito a uma infância plena e feliz. Na elaboração deste capítulo, abordamos o brincar como um direito, entrelaçando o aprender, também como fundamental par o desenvolvimento pessoal e social da criança. Assim, os

temas envolvem o direito à educação de excelência, os espaços do brincar e da importância do mesmo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como da formação do profissional de educação que atuará neste contexto educacional como um agente competente para a promoção dos direitos da criança. Dessa forma, acreditamos ser possível apontar que o progressivo reconhecimento dos direitos da criança acompanha a progressiva valorização do educador que, antes de tudo, tem uma identidade profissional, é pessoa, cidadão e que foi criança um dia. Nesses termos, o educador não deve ser aquele que apenas considera o brincar como um dever imposto por lei, mas como realidade que comunica ao mundo adulto as linguagens do mundo de imaginação e de fantasia da criança. Assim, na luta pela efetivação do direito de brincar não haverá vencedores, mas sim protagonistas de um cenário de muitas contradições que é a escola.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Principiar a discussão do tema proposto para essa dissertação implica em dizer o caminho de pensamento trilhado. Dessa maneira, nos indagamos sobre aquilo que dá início a esse processo de construção de conhecimento e de pesquisa. Neste momento, não encontramos nenhuma dificuldade em dizer que o ponto de partida é a própria criança, nas suas dimensões concreta, espiritual, social e histórica. O interesse pelo mundo da criança¹⁰, o qual nos fascina e faz com que nossa caminhada de estudos seja tão apaixonante, é a causa, o princípio e o fundamento deste trabalho.

A criança como causa e fundamento indicam o nosso movimento em direção a um caminho que nos leva a aprender mais sobre a sua sabedoria, sobre os seus desejos, dores, enfim, para escutar aqueles que, para muitos adultos, não têm a capacidade de expressar a sua voz, a sua fala. Iniciar o trabalho procurando entender a criança, a sua sabedoria, a sua perspectiva é um grande desafio. Um desafio que nos mostra a infância como um princípio que contém em si um mundo complexo e dinâmico.

A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade. Afinal, a criança é o que fui em mim e em meus filhos enquanto eu e humanidade. Ela, como princípio, é a promessa de tudo. É a minha obra livre de mim. Se não vejo na criança, uma criança, é porque alguém a violentou antes, e o que vejo é o que sobrou de tudo o que lhe foi tirado. Mas essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive na solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim e seu fim é o fim de todos nós (SOUZA, s/d).

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho é a multirreferencial que foi elaborada por Jacques Ardoino. Essa abordagem permite

¹⁰ Heywood (2004, p.10) afirma que a fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente e que destaca o sentimento de que as crianças são especiais e diferentes e, portanto, dignas de ser estudadas por si só.

analisar os fenômenos na sua complexidade, isto é, possibilita ao pesquisador explicitar os fenômenos humanos em dimensões mais profundas e:

[...] pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade (MARTINS, 2004, p.85).

A perspectiva multirreferencial propõe um outro olhar sobre o conhecimento “[...] mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente educativos” (MARTINS, 2004, p.86). A partir desse olhar, o objeto de conhecimento é estudado não de forma linear e com a separação entre o sujeito e o objeto que supõe a neutralidade, ao contrário, trataremos da temática como algo complexo que não pretende esgotar e responder a todas as questões, mas de apontar um pensamento onde está sempre presente a dificuldade e onde o ponto de vista do pesquisador está implicado ao longo da análise.

Cabe ressaltar que a análise multirreferencial não tem como pretensão “esgotar” seu objeto de estudo. *Analisar*¹¹, nesse contexto, não se define mais por sua capacidade de recortar, de decompor, de dividir-reduzir em elementos mais simples, mas por suas propriedades de “compreensão”, de “acompanhamento” dos fenômenos vivos e dinâmicos (ARDOINO apud MARTINS, 2004, p.91).

A complexidade, todavia, não está presente no objeto de estudo, mas sim no olhar do pesquisador e na maneira como ele aborda os fenômenos (MARTINS, 2004, p.89), implicando-se a si próprio no processo ao estabelecer relação com o objeto transparecendo suas “motivações mais profundas”, “seus desejos (inconscientes!)”, “suas projeções pessoais” e “sua trajetória pessoal”.

O termo complexidade traz em seu cerne confusão, incerteza e desordem. Para Morin, ele expressa “nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de forma clara, para pôr ordem em nossas idéias” (MORIN apud MARTINS, 2004, p.88).

¹¹ Grifo do autor.

Ao contrário, permite ao pesquisador transitar em outras áreas do conhecimento para dialogar com elas. Isso não significa que as pesquisas feitas no interior de cada área do conhecimento sejam parciais, pois é esperado e produtivo que cada uma busque a fundamentação com seus conhecimentos específicos a partir de suas abordagens teórico-metodológicas. Contudo, a articulação de conhecimentos por meio do diálogo entre outras áreas do conhecimento permite a fundamentação mais densa e articulada do conhecimento que não é livre de contradições e diferenças.

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos (...) deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento (MARTINS, 2004, p.90).

Isso se justifica, especialmente, nesse trabalho que trata das temáticas que envolvem a infância e a doutrina jurídica que possuem estudos teóricos nem sempre articulados com outras áreas. Bazílio e Kramer (2003) apontam que essa desarticulação permite a dupla fragmentação nos estudos da infância e adolescência que são compostas de múltiplas facetas de análise. Nesse sentido, esses autores denunciam que essa fragmentação se mostra especialmente quando não se aborda tal temática “[...] como uma categoria social constituída na história e influenciada por fatores de caráter econômico, sociológico e político” sendo o seu estudo, por vezes, “[...] reduzido ora a faixas etárias, ora a níveis de escolaridade, ora a estratos ou grupos sociais que têm uma marca em comum” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p.14).

As pesquisas e discussões acumuladas sobre a temática da infância como categoria social nem sempre são analisadas dentro de outros estudos, especialmente dentro do campo jurídico que possui uma abordagem metodológica baseada no positivismo e na suposta neutralidade do pesquisador. Nesse sentido, ao se analisar a lei, nem sempre a ótica contempla a sua realização nos mundos dos fatos, restando apenas a sua análise doutrinária instrumentalista onde “[...] os objetivos da ciência seriam a descrição imparcial, a predição e o controle sobre a realidade” (MARTINS, 2004, p.86).

Essa pesquisa ao conjugar estudos sobre a infância pretende conjugar as contribuições de outras áreas do conhecimento não de forma linear e exaustiva, mas no sentido de articular a concepção de infância e o direito de brincar. O trabalho do pesquisador aproxima-se do *bricoleur* (LAPASSADE apud MARTINS, 2004, p.90), isto é, ele utiliza-se de várias linguagens para compreender o objeto de estudo “[...] sem misturá-las, sem reduzi-las umas às outras” compondo, como aponta Martins, “um conhecimento ‘bricolado’, ‘tecido’ ”. Esse direito é reconhecido como experiência de cultura, como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil e amplamente reconhecido em legislações internacional e nacional. Porém, a realidade ainda nos mostra que embora seja garantido legalmente tal direito e mesmo que pesquisas demonstrem a sua importância para o universo infantil, há a sua desvalorização. Um dos exemplos ocorre quando crianças são tratadas como alunos apenas porque deixaram o período da Educação Infantil e entraram no Ensino Fundamental, onde o trabalho pedagógico e o direito à infância deixam de ser pressupostos importantes para a criança, cedendo, então, lugar para o dito “trabalho sério”.

Assim, a temática da infância e do direito de brincar envolve para sua fundamentação a articulação de outras áreas do conhecimento, reconhecendo o caráter plural do fenômeno cultural e social que envolve tais temáticas. A tecitura desse texto não possui uma linearidade, pois falar de tais temáticas envolve idéias contraditórias, que se complementam ou excluem-se entre si. Portanto, o texto pretende transitar entre essas áreas explicitando outros ângulos distintos que não se reduzem uns aos outros destacando o valor plural da concepção de infância e do brincar como um direito. Por essa razão, utilizamos também, um conjunto de suportes tais como a poesia, pinturas e fotos para enriquecer o texto e expressar, pelo seu poder, o que a linguagem não consegue dizer. A partir disso, o texto “negocia” com a realidade, “[...] buscando ‘pedaços de teorias heterogêneas’, estabelecendo um conhecimento plural da realidade” (MARTINS, 2004, p.90).

Constatamos, também, o valor das produções acadêmicas em relação ao seu poder de materializar e legitimar discursos e práticas voltados para a infância. No decorrer do processo investigativo realizamos a busca por textos de livros e materiais publicados em periódicos que versavam sobre a concepção de infância. Diante do grande número de publicações, restringimos alguns textos de acordo com o seu conteúdo, em relação aos problemas apresentados e abordagens

teóricas que lhes davam sustentação. Destacamos os artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa cujo tema de destaque foi “Sociologia da Infância: novos enfoques” e o Dossiê “Sociologia da Infância: pesquisas com crianças”. Além dessas publicações, estabelecemos um diálogo entre outros autores referendados ao longo do texto.

CAPÍTULO 1 IMAGENS DA INFÂNCIA

1.1 IMAGENS DA INFÂNCIA

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. Com essa frase magistral, Larrosa (2004), desafia-nos para entender o enigma da infância que, em parte, constitui o próprio enigma do mundo adulto com seus saberes e verdades bem construídos. O autor convida para colocarmo-nos diante da janela que se abre para o grande horizonte da infância. Isso significa que a história da infância não existe como espaço histórico isolado ou autônomo (RENAUT, 2002).

Esse horizonte amplia o nosso saber e, ao mesmo tempo, convida-nos ao questionamento e ao vazio. Leva-nos a uma aventura por um universo que “além de qualquer tentativa de captura, inquieta nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2004, p.184). A criança é, para nós adultos, um outro incompreensível no nosso universo em desencanto, pois ela representa “uma ameaça à mesmice, à regra; encarna a exceção, o caos” (GIMÉNEZ; TRAVERSO, 1999, p.240). Interessante, pois, entender as crianças como “[...] donas de uma *contracultura* que os adultos por vezes pretendem regradar, tomar posse, ‘amenizar’ ou enquadrar em seus padrões culturais” (MACHADO, 1998, p.32).

O adulto passa a ser o intérprete, ou seja, aquele que dialoga com as formas de vida da infância, reapropriando-se, recriando-a e reconstelando-a como um dos elementos da finalidade do seu próprio ciclo vital (KENNEDY, 1999). Por isso, estudar a infância implica em desvelar a nossa própria condição humana “subvertendo a aparente ordem natural das coisas”. Falar de criança é revestir-se de um olhar crítico que “[...] vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo [...]” e que nos mostra a possibilidade aprender com crianças sem nos infantilizar (KRAMER, 2007, p.17).

A criança representa o diferente, o que está longe do modo de pensar, de avaliar e, portanto, de projetar do adulto. Aliás, podemos afirmar que a criança é a “mais diferente” de nós adultos produtivos, representando todas as diversidades de sexo, idade, censo, capacidade, raça ou religião. Quem aprende a compreender as crianças se abre para todos (TONUCCI, 2005, p.23).

A janela desse mundo abre-se e somos convidados a trilhar um caminho construído por aquilo que entendemos por infância, bem como pelas imagens, objetos e “pistas” que as crianças legaram ao mundo. A aventura é desafiadora, pois a nossa interpretação nem sempre corresponde à realidade daquilo que realmente a criança é e do modo como ela experiencia o mundo.



Figura 3 – Järnelfelt Eero. Portrait of Artist's Son (1896).

No entanto, nos parece certo que as estradas deste caminho nos mostram que o passado não é tão longínquo assim e, o presente, nem sempre é tão atual. Isso porque, ao “caminhar este caminho” nos deparamos com concepções que, embora pertenceram a outros tempos históricos, mantêm-se na contemporaneidade, pois velhas maneiras de pensar a infância ainda persistem no século XX (HEYWOOD, 2004, p.11).

Algumas dessas concepções, antigas ou atuais, produzem imagens¹ criadas pelo adulto cada qual “com argumentações de diferentes níveis de discurso: desde as teorias até as opiniões das pessoas comuns” (SACRISTÁN, 2005, p.23). Essas imagens dão corpo a um conjunto de representações da infância que se apresentam de maneiras diversas. As maneiras de conceber ou de pensar a infância podem ser distintas, ampliadas, reduzidas ou recompostas conforme a atividade imaginativa do adulto e das relações de poder que este exerce sobre a criança. Isso nos leva a pensar que ao adentrar no campo teórico dos estudos sobre a infância é preciso estar atento para as maneiras como os discursos operam regimes de verdade² fazendo com que muitos conceitos sejam tidos como naturais e não como algo em relação com o contexto histórico e social em que a criança vive.

Nas relações com os outros na vida diária, contam as representações simples do mundo, adquiridas, às vezes, quase sem a consciência de que estamos aprendendo com elas, que são extremamente valiosas para efeitos práticos, embora estejam desordenadas, sejam formalmente insustentáveis e até contraditórias entre si. Vemos e nos comportamos com os demais apoiados em uma bagagem experimental muito mais elementar e menos elaborada, mas imensamente útil. Os significados da infância para as pessoas comuns, e até mesmo para os professores, são extraídos da própria experiência e da vida cotidiana que, ao ser assimilada, é reproduzida. As crianças e os alunos são pensados por nós adultos, desejamos que cheguem a ser de uma forma determinada e os vemos segundo as categorias cognitivas e sentimentais que elaboramos (SACRISTÁN, 2005, p.21).

Os elementos criados pela imaginação adulta ao longo do tempo constituiu representações extremamente valiosas porque carregam em si as mensagens, ideais e experiências que condicionam o cotidiano concreto da criança. Essa bagagem experimental forma um contexto imensamente útil, pois nos fornece a possibilidade de novas releituras tão necessárias para desterritorializar,

¹ No segundo capítulo desdobramos a idéia de construção social das “imagens” simbólicas da infância e de criança. Porém, destacamos que ao falarmos em “imagens da infância” não significa que os argumentos teóricos apresentados sejam apenas frutos da imaginação adulta. Ao contrário, entendemos que são “invenções do real que pretendem representar” (SARMENTO, 2007, p.45) para fundamentar discursos voltados para essa categoria social.

² Emprestamos estes termos de Bujes utilizados nos artigos “Que infância é esta” (2000) e “Alguns apontamos sobre relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana” (2003), ambos referendados ao final desse trabalho. Para ela, a cada época histórica têm matrizes ou modelos hegemônicos que orientam o que se pode dizer sobre certos objetos. Foucault (1993, p.12 apud BUJES, 2000, p.13) chamou isso de “regimes de verdade” que é “[...] isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado”.

desfamiliarizar e levar ao estranhamento (LARROSA, 2004) a pretensa certeza daquilo que conhecemos sobre a infância e sobre a criança.

Tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse de existir (SACRISTÁN, 2005, p.11).

Heywood (2004, p.24) confirma que “a maioria das pessoas parte do pressuposto de que suas idéias e práticas em relação à infância são ‘naturais’, chocando-se ao descobrir que outras sociedades divergem delas”. Ao naturalizar a existência e concepções de infância, a tendência é aceitar de maneira espontânea um modo de ser criança, bem como os limites e possibilidades de relações entre elas, adultos e coetâneos.

Por essas razões, consideramos importante iniciar o nosso trabalho procurando estabelecer as linhas gerais sobre a concepção de infância, não como um conjunto de idéias fechadas e prontas, mas sim como reflexões que nos ajudam a entender o que ela representa na contemporaneidade. Com isso, reconhecemos que a infância, como um dos objetos de estudo desse trabalho, é um campo problemático que precisa ser constantemente questionado, principalmente, quanto aos conceitos que os discursos apontam para entendê-la.

No decorrer desse capítulo, percebemos que o campo de estudos sobre a concepção de infância imprimiu múltiplos significados e discursos acerca da criança. Heywood (2004, p.6) aponta que a questão acima formulada é capaz de produzir conceitos e idéias que “mais cedo ou mais tarde, terão conseqüências sobre as crianças reais”.

Os conceitos e idéias forjados com base na pergunta sobre a concepção de infância ligam-se a muitos outros conhecimentos produzidos e voltados para a criança, condicionando as maneiras reais de viver esse período de desenvolvimento humano. Por isso, é pertinente nos questionar sobre quais as lentes que enxergamos a infância?

Os discursos e as idéias criam não só as realidades que de alguma forma nos determinam como também as idéias que nos permitem ver as realidades de uma determinada forma e, nesse sentido, é possível dizer que essas idéias são um elemento do mundo existente. Ao

outro, que é o menor, nós percebemos e tratamos em função dos discursos que construímos ao longo da história da cultura, que nos falam de diferentes visões da infância (SACRISTÁN, 2005, p.18)³.

E a possibilidade de indagar a idéia estranhamente familiar e curiosa: o que é uma criança? É uma indagação que aparentemente antecipa uma resposta óbvia que não implica certas contradições. Quem não sabe o que é uma criança?



Figura 4 – William-Adolph Bouguereau. Pause for Thought (s/d).

[...] as perguntas “O que é uma criança” e “O que é infância” são evidentemente questões práticas de concepção social ou mesmo legal, quando levantadas com referência ao que definirá a extensão temporal da infância ou, mais especificamente, quando acaba a infância (WARTOFSKY, 1999, p.113).

Além de tentar capturar aquilo que é a criança cabe nos questionar o que quer uma criança. Não somente o que ela quer bem como a maneira como ela vê e concebe o mundo. Isso nos leva a entender que a criança é um ser

³ Grifo do autor.

competente, ativo e dinâmico na construção do seu contexto em permanente relação com ele. As crianças não devem ser concebidas como seres inacabados que representam um estado incompletude. Ao contrário, ela possui a integridade da condição humana e, portanto, assim como o adulto ela pensa, quer e tem desejos.

Tal como Freud perguntava “o que quer uma mulher?”, cabe indagar: o que quer uma criança? Isso supõe que a criança tem um querer, ou seja, tem desejos. Admitir um querer específico das crianças é revolucionário, haja vista o longo tempo durante o qual se acreditou que as crianças eram um reflexo dos adultos, uma versão em miniatura e mal dissociada deles. Percebidas, na melhor das hipóteses, como seres incompletos e imperfeitos, seu valor não se definia pelo que eram no presente, mas pelo que viriam a ser no futuro (FORTUNA, 2005, p.19).



Figura 5 – Quino (2003, s/p)

São muitas as vozes adultas que proclamam respostas mecânicas, uniformes e até divergentes entre si sobre a maneira de conceber a infância e a criança. No entanto, não significa que essas tentativas de compreender o complexo

mundo da infância sejam inúteis, pois todas têm sua dimensão de qualidade e importância.

Sobre importâncias

Um fotógrafo-artista me disse outra vez
Veja que pingo de sol no couro de um lagarto
é para nós mais importante que o sol inteiro no corpo do mar.

Falou mais:
que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica
nem com balanças nem como barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(MANOEL DE BARROS, 2006, p.9)



Figura 6 – Bouguereau (1825-1905). The Shell (s/d).

Ao longo deste trabalho investigativo, procuramos interagir com elas sem, no entanto, ter como objetivo encontrar respostas fixas, definitivas e perfeitas sobre os conceitos de criança/infância. As interações com os textos nos levaram a perceber rotas muito ricas e plurais da construção da infância no Ocidente. De

acordo com Mota e Cruz (2004, p.166), pertencemos ao Mundo que “a si mesmo se chama de ‘Ocidente’”, ou seja, “aquilo que resultou da Cultura Grega, do Império Romano e do Cristianismo”. Segundo esses autores, ao se falar em “Ocidente”, referimo-nos a uma “cultura”, entendida como “forma de sentir, pensar o Mundo e agir nele” (p.167). Em cada texto lido e estudado emergiam dos seus fundamentos e discursos múltiplas imagens de crianças e múltiplas imagens de infâncias.

Concepções costumeiras sobre o início identificam-na com a falta de experiência, com a necessidade de ajuda, com aquilo do qual não se pode muito esperar, com algo destituído de maior potencialidade, com o desencadeamento de uma seqüência previamente determinada, com a parte de um todo já delineado, ou ainda com algo do qual não se espera mais do que o cumprimento do seu papel. [...] Afirma-se que a criança carece de experiência, que necessita do auxílio do adulto, que não se deve sobre ela criar expectativas grandiosas, que dela não se pode exigir mais do que o seu papel permita realizar. Há também quem considere a infância um período de ausência de responsabilidades, de falta de autonomia, de não-seriedade. Há ainda quem julgue a criança incapaz de compreender ou fazer-se compreensível pela não-incorporação de um repertório lingüístico considerado apropriado, como se só se pudesse falar com uma única linguagem (LEAL, 1999, p.19).

Sacristán (2005) aponta que não existem infâncias prototípicas uniformes ou ideais. As infâncias são plurais, marcadas por diferenças de classe social, de contextos culturais, criando muitas visões de infância. Assim, é que a distinção entre crianças e adultos não se baseia somente numa única idéia de infância.

Com isso queremos dizer que não há uma única forma de vivê-la, mas sim uma diversidade considerável de formas e modos de desenvolvimento da criança em permanente relação ao seu pertencimento cultural. Esse pertencimento modela a criança e isso contrapõe-se a um conceito universal de infância que desconsidera o poder das variáveis existentes no universo cultural do qual ela faz parte. Segundo Barbosa (2006, p.73):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural.



Figura 7 – Kling. Friends, Gansu Province, China (2006, p.19).

Fortuna afirma que o mundo atual é um mundo de incertezas, um lugar que não oferece respostas fáceis e simples para compreender o que é a infância. Por essa razão “corre-se um grande perigo ao tentar definir o que é uma criança de forma conclusiva, uma vez que, enquanto o fazemos, a infância já mudou!” (FORTUNA, 2004, p.19). A concepção de infância é temática complexa que comporta múltiplos conceitos de acordo com o contexto em que se origina, isto é, o conceito de infância e de criança possui uma elasticidade determinada pelos processos desiguais de socialização das diferentes populações infantis (KRAMER, 1996).

1.2 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

1.2.1 Delineamentos de Alguns Conceitos

A temática e o campo teórico sobre a concepção de infância conta com as fontes de fundamentação antropológica da Sociologia da Infância⁴ e outra fonte de tendência baseada na Psicologia com seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. Observamos outras fontes de campos diferentes do conhecimento tratando sobre a temática como, por exemplo, a Filosofia da infância que, segundo Lipman (2000, p.363), é uma abordagem acadêmica que consiste em esforços para descrever, interpretar, analisar e avaliar a relações que unem a filosofia e a infância. Trata-se de um ramo da filosofia tradicional cuja investigação filosófica pertence a uma área particular da experiência humana que é a infância.

Contamos também com historiadores dedicados ao estudo do assunto, dentre os quais destacamos os trabalhos de Philippe Ariès no seu livro “História social da criança e da família” publicado em 1962 e Colin Heywood com seu livro “Uma história da infância”. Entre os pesquisadores brasileiros, citamos os trabalhos organizados por Mary Del Priore cujo título é “História das crianças no Brasil”, cuja referência encontra-se no final deste trabalho.

Foi nesse contexto que nos lançamos na intenção de selecionar, organizar e interpretar os autores, procurando não esgotar todas as suas teorias. Ao contrário, pretendíamos transitar nas suas argumentações para extrair delas as suas idéias básicas sobre a concepção de infância e de criança e não discutir amplamente. O levantamento do conjunto de textos, sua seleção e classificação foram sendo empreendidos a partir da distinção, em seu conteúdo, de temas, problemas e abordagens teóricas de análise. Na medida em que as leituras foram pensadas e problematizadas analisamos os caminhos interpretativos dos autores e, aos poucos, percebemos as múltiplas concepções de infância e de criança. Os argumentos dos autores movimentavam-se no sentido de produzir significados da

⁴ Com apoio na antropologia e nos estudos etnográficos estão os trabalhos da chamada “sociologia da infância”, nos quais se situam as obras de Pinto e Sarmiento, pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e os trabalhos de Alan Prout, Allison James e Chris Jenks que vêm, entre outros, desenvolvendo pesquisas na área da Sociologia da Infância.

infância, bem como o de reproduzir conceitos que já são amplamente expostos na literatura, tais como: a criança como *tabula rasa*, a criança como ser em devir e como adulto em miniatura. Muitos autores discutiam em seus textos essas idéias sobre a infância e criança, procurando analisá-las criticamente em face do cotidiano da escola e da sociedade, que na sua dinâmica são espaços de muitas contradições e desigualdades. As contradições e as desigualdades revelam-se pelo distanciamento entre aquilo que é postula em leis e em políticas públicas e o que é vivenciado efetivamente pelas crianças no seu dia-a-dia.

Para trilhar esse caminho e indicar as direções de compreensão e análise, consideramos importante apresentar o significado de algumas palavras que de forma recorrente aparecem no nosso texto. São palavras que fazem parte do corpo teórico de grande parte dos textos que foram escolhidos para este trabalho.

O primeiro termo é concepção (do latim *conceptione*) que, segundo o Dicionário de Filosofia, designa (assim como os correspondentes percepção e imaginação) tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo *conceito*. A palavra idéia (latim *idea*) é empregada com dois significados diferentes: um deles apresenta-se como a espécie única intuível numa multiplicidade de objetos; e o outro como um objeto qualquer do pensamento humano, ou seja, como representação em geral (ABBAGNANO, 2007, p.608). O termo conceito (latim *conceptus*), pode ser concebido a *essência* das coisas, mais precisamente, a sua essência *necessária* pela qual não podem ser de modo diferente daquilo que são (ABBAGNANO, 2007, p.195). Como essência, o conceito tem a função de exprimir ou revelar a substância das coisas a partir da descrição dos objetos para permitir o seu reconhecimento.

Ao conceber a infância, o adulto cria uma idéia a seu respeito que representa, em geral, imagens construídas pelo seu pensamento. No entanto, elas nem sempre representam a essência necessária da criança real e única. Por isso, é importante “olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança”, pois isso pode “nos revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade” (KRAMER, 2007, p.13).

Os conceitos de criança são elaborados a partir de concepções de infância, apresentando-se de maneiras distintas e não-universais. Isso nos leva a entender que o conceito de criança é extremamente relativo variando de sociedade

para sociedade que, de acordo com o seu contexto concreto, gera modos específicos de vivenciar a infância. Assim, toda sociedade apresenta o seu conceito de infância, ou seja:

[...] a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (ARCHARD apud HEYWOOD, 2004, p.22)⁵.



Figura 8 – Thomas Sully. Mother and Child (1827).

A concepção de infância e de criança é elaborada no contexto social que não possui uma idéia universalizante fundada em valores únicos, mas sim em valores múltiplos que envolvem os aspectos econômicos, sociais e políticos. Dessa forma, não podemos descuidar de investigar questões, tais como: quanto dura a infância? Em que idade inicia-se e qual idade indica o seu término?

⁵ Grifo do autor.

Saiba

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem.
Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu.

(ARNALDO ANTUNES, 2004)⁶

A questão relativa sobre a existência ou não da infância deve considerar diversas perspectivas, cada qual com sua análise interpretativa que pode concebê-la de maneiras distintas, complementares e até divergentes. Porém, “[...] parece improvável que qualquer uma delas se opusesse à dimensão principiadora na qual ela se insere” (LEAL, 1999, p.18). Segundo Leal (1999, p.17):

As diferentes concepções que o termo infância incorpora ultrapassam o sentido de um período da vida humana inaugurado no nascimento e prolongado até a puberdade, alcançando sentidos figurais diversos que convergem para a idéia de um período inicial de existência. A infância poderia então ser concebida como prólogo da vida humana, no sentido em que marca o seu início; uma etapa a ser seguida por outras, a ela posteriores, dela derivadas.

Muitas crianças vivem em condições de exclusão e de invisibilidade que negam o direito de viver a sua infância. A exclusão ocorre quando elas não têm acesso a um ambiente que as “proteja contra violência, abusos e exploração, ou quando não têm acesso a serviços e bens essenciais, sendo ameaçadas quanto à sua possibilidade de participar plenamente na sociedade no futuro” (UNICEF, 2006, p.7). Nesse contexto, o relatório da Unicef conclui que as crianças excluídas “tornam-se invisíveis – tendo seus direitos negados, sendo fisicamente ignoradas em suas comunidades, impossibilitadas de freqüentar a escola, e imperceptíveis para o olhar oficial” (UNICEF, 2006, p.7).

Em casos extremos, as crianças podem tornar-se invisíveis, efetivamente desaparecendo dentro de suas famílias, de suas comunidades e de suas sociedades, assim como desaparecem para governos, doadores, sociedade civil, meios de comunicação e até

⁶ Excerto da música “Saiba” composta por Arnaldo Antunes e parte integrante do CD “Saiba” (2004). Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/arnaldo-antunes/saiba.html>. Acesso em 08/01/2007.

mesmo para outras crianças. Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção. É difícil obter evidências consistentes da amplitude dessas violações, porém há diversos fatores que parecem básicos para aumentar os riscos que ameaçam tornar as crianças invisíveis: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração de crianças por meio do tráfico e de trabalho forçado; e o envolvimento prematuro da criança com papéis que cabem aos adultos, como casamento, trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas por esses fatores estão aquelas que não foram registradas ao nascer, crianças refugiadas e deslocadas, órfãos, crianças de rua, crianças em prisões, crianças em casamentos precoces, em trabalho perigoso ou em conflitos armados, crianças vítimas do tráfico, e crianças presas a contratos. (UNICEF, 2006, p.35).



Figura 9 – Quino (2003, p.86).

Embora tal Relatório da Unicef seja um marco importante de análise, não podemos deixar de ressaltar que essa instituição também é um palco de muitas contradições, no sentido de aliar-se, nem sempre de modo explícito, aos interesses de determinadas classes sociais que pretendem justificar e legitimar ideologias. Portanto, a perspectiva de Fitoussi e Rosanvallon (1997), vem nos chamar a atenção para as três “perversões fundamentais” no campo da política moderna e que podem ser aplicadas na análise da atuação da Unicef. São elas: 1) a confusão entre política e bons sentimentos; 2) o gosto pela política-espetáculo; e 3) a simplificação dos problemas. Em relação à “política dos bons sentimentos”, nela preponderaram os anúncios e denúncias sobre as desigualdade e injustiças sociais, porém, que não se fazem acompanhar de políticas efetivas para superá-las. Ao desenvolvimento da ideologia humanitária corresponde a formação do consenso dos bons sentimentos (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997). O gosto pela política espetáculo manifesta-se no “voluntarismo-espetáculo” pelo qual “tudo se passa

como se o essencial fosse exhibir-se generosidade e darem-se mostras de boa-vontade”. Trata-se “[...] de um reformismo que nada custa em matéria de solidariedade: são os outros que continuam a pagar”. Destarte, a ação resume-se a “[...] multiplicar os efeitos do anúncio sem aplicar políticas efectivas. É uma perversão da noção de vontade política que então assistimos: a vontade degrada-se numa simples ‘boa vontade’” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p.10). A terceira das “perversões fundamentais”, é a denominada simplificação dos problemas, revela-se no fato de que a questão social⁷ “[...] foi deslocando-se: passou-se de uma análise global do sistema [...] a uma abordagem focada no segmento mais vulnerável da população. A luta contra a exclusão polarizou as atenções, mobilizou as energias, ordenou a compaixão” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p.11).

A situação da criança na contemporaneidade apresenta novos desafios e demonstra que os compromissos e as responsabilidades dos adultos assumidos perante as crianças (por exemplo, na Convenção dos Direitos da Criança de 1989) não têm sido a prioridade absoluta das suas ações para garantir o direito à infância. De acordo com Kramer (2007, p.14), “vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com as populações infantis e juvenis”. Em parte isso se deve porque:

Pelas suas características a infância é tratada nas relações cotidianas como um campo isento de poder – marginal, periférico, ineficaz às lutas ou disputas que caracterizam outros terrenos da convivência social. Parece haver uma unanimidade, um consenso quando se trata de iniciativas de proteção às crianças, aos seus direitos, quando as propostas reivindicam a universalização de políticas de educação, saúde, assistência, etc, etc, etc. (Bujes, 2003, p.1). Tudo isto é visto como uma saudável preocupação social, como o reconhecimento de que o segmento infantil da população merece respeito e atenção face às suas características essenciais, à promessa que constitui, aos direitos legais que lhe foram atribuídos, [...] Por que isso acontece, esse apagamento das relações entre infância e poder? Porque fomos acostumados a pensar o poder em sua face repressiva, numa concepção puramente jurídica, como uma força que proíbe, que diz não (Foucault, 1993). O que Foucault nos faz compreender é outra face do poder muito mais eficiente, aquela que faz com que seja aceito, não por seus efeitos repressivos, mas pela sua potência, pela sua capacidade de produzir prazeres, saberes, discursos... Um poder que seduz, acumplicia, não se

⁷ “Por ‘questão social’, no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs ao curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (CERQUEIRA FILHO, 1982, p.21).

mostra, “um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (Foucault, 1995, p.153). Nesse sentido, somos instados a abandonar a hipótese repressiva, a noção negativa do poder, para vê-lo se exercendo em todas as práticas, sustentando-se em verdades amplamente aceitas e festejadas, utilizando-se de tecnologias que o colocam em ação através de procedimentos que se exercem de forma “contínua ininterrupta, adaptada e individualizada em todo corpo social” (Foucault., 1993, p.8) (BUJES, 2003, p.8).



Figura 10 – Quino (2003, p.104).

Voltar o olhar para a infância e para a criança exige atitude ponderada, pois a temática é complexa⁸ envolvendo referências teóricas de muitas áreas do conhecimento e contando com a(s) realidade(s) de múltiplos tipos de vivências infantis que formam um cenário dinâmico e contraditório. Assim, “ao se emitir qualquer juízo de valor abstrato ou idealizado” (KOHAN; KENNEDY, 1999, p.12), precisamos afastar qualquer idéia de obviedade, de naturalidade e de normalidade. Weil traz um conceito interessante para enriquecer essa “normalidade”. Este conceito é o da normose que, segundo ele é um “conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar e agir, que são aprovados pelo consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte (WEIL, apud FRIEDMAN, 2005, p.11)”. Neste sentido, Friedman (2005) aponta um questionamento importante sobre “a normose no universo infantil”, levando-nos a refletir sobre os padrões sociais considerados como “normais” e o que estes têm de patológico como pano de fundo.

⁸ Essa complexidade, como aponta Bujes (2003, p.9), deve-se porque as formulações sobre criança e infância parecem ser tomadas como inquestionáveis. A autora afirma, porém, que essas formulações “[...] não pertencem ao domínio do sagrado, são coisas deste mundo, efeitos de jogos de poder e de vontade de saber (...)”.

[...] o que é normal e o que é patológico quando olhamos para nossas crianças? Não ter ritmos, horários, rituais? As comidas *fast-food*, as balas, os chicletes e os refrigerantes? As agendas superlotadas já desde o berço? Ficar horas sentadas em frente à televisão ou ao videogame? Querer, pedir e ganhar brinquedos a qualquer hora? Não ter tempo livre? Ser alfabetizadas precocemente? Participar de todas as conversas e discussões dos adultos? Vivem em espaços não-adequados? Não conviver com a família? Nunca estar satisfeitas e querer sempre mais? Trabalhar muito cedo (as que precisam)? Não participar da coletividade (aquelas que vivem “protegidas isoladas”)? Ter uma iniciação sexual muito precoce? Não ser respeitadas na sua diversidade e ser massificadas? Tomar antidepressivos? Beber e drogar-se? (FRIEDMAN, 2005, p.12).



Figura 11 – Tonucci. Brincar em segurança (2005, p.75).

O espaço de discussão deve ser problematizado e deve contar com a capacidade de olhar a infância e dar atenção às crianças como seres humanos individuais e sociais. Diante disso, não podemos deixar de considerar que a construção do conceito infância liga-se também com a autocompreensão do que seja um adulto (KENNEDY, 1999). Trata-se de uma interação necessária, pois as memórias da infância deixam marcas na constituição do sujeito e nos lembra a idéia de que:

Os conceitos “criança” e “adulto” são um par contrastante mutuamente necessário. Visto que não existe noção de “velho” sem uma noção de “jovem”, “criança” é inconcebível isolada de adulto. Se todo mundo nascesse e ficasse como “criança”, o termo não mais faria sentido; o mesmo ocorreria se todos nascêssemos e permanecêssemos “adultos” (KENNEDY, 1999, p.130).



Figura 12 – John Singleton Copley. The Copley Family (1776/77).

A infância é uma etapa específica do desenvolvimento humano como também é uma categoria social distinta da condição do adulto. Reconhecer a interação dos conceitos de criança e de adulto leva-nos a entender a primeira como um outro que, também, afirma a nossa condição de adultos. Isso significa que as crianças têm um papel social explícito “[...] na medida e que desempenham o seu ‘ofício’, ou seja, as crianças distinguem-se dos outros grupos sociais exactamente porque possuem a exclusividade desse ofício único” (SARMENTO apud SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.59).

Quanto mais os adultos conseguem reconhecer que o ciclo da vida humana envolve uma interação entre ‘adulto’ e ‘criança’, menos estão propensos a ver a infância como algo a ser superado ou erradicado, e são mais capazes de relacionar-se com as crianças como pessoas, e não como se elas fossem telas de projeção (KENNEDY, 1999, p.153).

A criança é pessoa com identidade própria, ou seja, “ela é aquilo que é” e, por esta razão, é tão importante contextualizá-la por meio de contribuições teóricas de outras áreas de conhecimento que permitem visualizar e entender as

diferenças entre o idealizado e a realidade da criança com a qual temos contato. Por esta razão, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, ou seja, “[...] um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido [...]” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.61).

No entanto, para uma compreensão mais profunda da sacralidade, sobretudo daquela(s) criança(s) com quem estamos em contato, é preciso poder olhar para ela(s). E esse olhar não tem como fundamento somente uma teoria vinda de fora, mas também a coragem de acreditar em nossas próprias percepções, intuições, sentimentos e sinais. A fonte mais segura é a observação que cada um faz da(s) criança(s) com quem convive, da sua gestualidade, dos seus movimentos, do seu jeito de se relacionar com os outros, com ela mesma, com os objetos, com o mundo; observação é a tentativa de compreensão das imagens que aparecem nos seus processos e na suas produções, sobretudo não-verbais. Como ir ao encontro dessa profundidade, dessa essência que cada criança e cada um de nós trazemos? (FRIEDMAN, 2005, p.11).

As crianças não são telas de projeção e devemos reconhecer o “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2007, p.15). Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados (KRAMER, 2007).

A criança, em si, representa o inesperado, o novo e constrói-se a si mesma em relação com a sua cultura que é determinada por um contexto social. Isso nos leva a entender a criança não como um sujeito unificado, reificado e essencializado⁹ que pode ser considerada à parte do seu contexto. Ao contrário, a perspectiva pós-moderna descentraliza a criança, considerando que ela existe por meio das relações com os outros, isto é, em um contexto particular (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007).

⁹ De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2007, p.80), os pensadores pós-modernos como Derrida e Foucault têm questionado essa idéia de um sujeito unificador e estável, uma entidade fixada do indivíduo, um *self* interior em que o indivíduo pode se descobrir e conhecer por meio da introspecção, da transparência e da consciência. Pelo contrário, “[...] a identidade, tanto entre os grupos como no interior dos indivíduos, é entendida como complexa e múltipla, fragmentada e ambígua, contraditória e contextualizada (...)” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007, p.80).



Figura 13 – Adelaide Claxton. *The Wonderland* (s/d).

O nascimento de uma criança rompe com o mundo estruturado do adulto. O fato de que seres humanos nascem para o mundo, desestrutura as nossas certezas. O novo pode apresentar uma crise que “nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDDT, 1998, p.223).



Figura 14 – Tonucci (2003, p.14).

Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar (KRAMER, 2007, p.17).

Analisar a infância desperta a necessária postura de reflexão para tentar capturar a sua realidade e a oportunidade que ela representa. Wartofsky (1999, p.104-5) parece ir ao encontro dessa idéia complementando-a no sentido de que “nossa entrada no mundo, como seres ativos, necessitados e com objetivos, já demanda uma reapropriação e uma refeitura desse mundo para que este se torne *nosso mundo*”¹⁰. Esta refeitura do mundo nos mostra que é possível “mudar o rumo estabelecido das coisas” (KRAMER, 2007, p.15). No entanto:

Como chegar próximo do mundo misterioso e simbólico da criança? Conseguimos captar, apreender a alma da criança? Com fazer isso? Como voltar o olhar, a observação das imagens que a criança traz e da sua percepção? Ouvir o que ela tem a dizer, ficar conectados com o nosso próprio corpo, com nossas intuições e emoções, podem ser pistas interessantes, assim como resgatar o nosso lado feminino e, principalmente, a nossa criança interior, primeiro passo no caminho de uma infância digna, saudável e significativa (FRIEDMAN, 2005, p.13).

A “infância é mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem sua infância” (KRAMER, 2007, p.15). Segundo Schiller (apud KENNEDY, 1999, p.76):

¹⁰ Grifo do autor.

Elas são o que nós fomos; elas são o que nós devemos tornar-nos novamente. Nós fomos natureza assim como elas, e nossa cultura, mediante a razão e a liberdade, deve conduzir-nos de volta para a natureza. Elas são, portanto, não só a representação da nossa infância perdida, mas também representações da nossa realização mais elevada no ideal.



Figura 15 – Tonucci (2005, p.147).

Segundo Wartofsky, “têm que existir indivíduos concretos que são as crianças para que haja um atributo como a *infância*, que pode ser pressuposto nesses indivíduos ou que podemos abstrair conceitualmente como um universal” (1999, p.91)¹¹. Cada criança, como ser concreto, tem propriedades¹² próprias que podem ser abstraídas por concepções gerais ou universais formadas pelos adultos. Estas concepções criam imagens, entendimentos e cuidados específicos voltados para ela. Fortuna (2004, p.18) afirma que “a sobrevivência humana depende do cuidado que os adultos dedicam às crianças. É no presente da infância que nasce a expressão do futuro”.

Como afirmamos anteriormente, não há um modo particular de criança ou de infância, como se pudéssemos extrair dos conceitos que os envolve uma essência, um sujeito unificado, reificado e essencializado. Pensamos que

¹¹ Grifo do autor.

¹² Wartofsky (1999, p.92) opõe-se à idéia aristotélica em relação às classes naturais entendendo que a concepção social da infância constitui-se por aquilo que as crianças realmente são e pela maneira de concebê-las por parte do mundo adulto. Assim, é que a infância não é um dado universal e não tem em si uma natureza invariável que se estende a todos os indivíduos.

múltiplas infâncias com modos diferentes de compreendê-la e, mais ainda, de vivê-la. Em parte, nós construímos modos de concebê-los a partir de nossos entendimentos e criamos discursos que refletem as nossas escolhas sobre quem é a criança. Essas escolhas têm significativa importância porque “produz” um campo de poder, onde os conceitos e os significados não estão dados para sempre porque são transitórios já que são produzidos historicamente. Nesse sentido, é que a concepção de infância não possui uma essência a ser desvelada, mas algo em constante mediação com elementos de uma cultura. Por essa razão, é que entendemos que inexistem uma infância referência, embora alguns discursos tais como o jurídico, o religioso, o psicológico e outros tentem estabelecer um modelo de criança que pertence a um território socialmente construído e marcado historicamente.

No capítulo seguinte, abordaremos alguns conceitos de infância. Esses discursos tentam descrevê-la atribuindo-lhe muitos sentidos e significações que, por sua vez, forjam múltiplos discursos teóricos sobre o modo de ser criança, os tratamentos educacionais e sociais que lhes dispensamos. As idéias e concepções escolhidas para esse capítulo, resultam numa montagem que não pretende esgotar a temática, mas encaixar algumas idéias desse campo sobre a concepção de infância.

CAPÍTULO 2 – BAMBINI SI DIVENTA !

2.1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA: DISTINÇÃO CONCEITUAL

Bambini si diventa! Tornar-se criança. Essa expressão faz alusão à idéia de que a criança cria-se a si mesmo em relação com o outro. De acordo com Faria (1998, p.211), essa expressão enfatiza a idéia da construção social da infância e foi um lema da nova cultura da mesma postulada na Itália. Esse lema lembra-nos que não nascemos crianças, mas tornamo-nos crianças.

O ser humano tem a faculdade de criar, formar e gestar idéias acerca do mundo da criança. No momento em que o adulto cria e elabora idéias, ele representa em sua mente imagens. No entanto, essas imagens “desempenham de fato um papel na construção ou constituição da infância, mas certamente não sozinhas” (WARTOFSKY, 1999, p.103). A criança é sujeito ativo em duplo sentido, isto é, ela é produtora de uma cultura infantil própria e, ao mesmo tempo, é agente capaz de elaborar representações específicas dos elementos dessa cultura.

[...] a criança *não* é um homúnculo auto-suficiente, irradiando para fora em desenvolvimento a partir de alguma configuração estável de traços, disposições ou potências pré-formadas; e que o mundo, por sua vez, não é alguma rede eterna e objetiva de fatores causais convergindo no recém-nascido para moldar uma bolha passiva e submissa segundo suas estruturas externas predeterminadas. [...] a criança é um agente na sua própria construção e na construção do mundo, mas um agente cuja ação desenvolve-se no contexto de uma práxis inelutavelmente social e histórica, que inclui tanto as sujeições e potencialidades da natureza como as ações de outros agentes (WARTOFSKY, 1999, p.86)¹.

A sociologia da infância recusa a orientação que toma como pressuposto a concepção uniformizadora de infância e estabelece uma distinção semântica e conceitual entre infância e criança. Sirota (2001) aponta a infância como um objeto de estudo dentro do campo da “nova” sociologia da infância. Ela afirma que o nascimento do estudo da infância (processo de investigação) é marcado pela carência e fragmentação do objeto que, por sua vez, se entrelaça com o imaginário

¹ Grifo do autor.

social e com as considerações teóricas. Aponta ainda que uma das dificuldades da construção do objeto é “libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho” (SIROTA, 2001, p.8).

A infância é uma “categoria social do tipo geracional” e criança refere-se àquela pessoa concreta que “integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc” (SARMENTO, 2005, p.371). A criança é aquela pessoa concreta que, a partir do seu nascimento, passa a existir como o novo no mundo adulto, ou seja, a mudança (passagem) do não-ser da criança para o ser no mundo inicia um processo geracional. A nova geração é tanto uma categoria social específica como também é o processo de desenvolvimento individual de cada criança. Ao entrelaçar esses dois aspectos (categoria social e desenvolvimento individual), resulta aquilo que entendemos por criança e por infância.

[...] as crianças são, ou tornam-se, o que outros entendem que elas são, e o que elas acabam por entender que são, no decorrer da sua comunicação e interação social com outrem. Nesse sentido, entendo por ‘criança’ uma classe *social e histórica*, em vez de uma *classe natural*, e portanto também uma classe *construída* e não dada, por assim dizer, pela natureza, de alguma forma invariável ou essencial (WARTOFSKY, 1999, p.92)².

A infância, entendida como uma construção social, leva-nos a entender que o reducionismo biológico pode ser substituído pelo reducionismo sociológico e que “o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças” (PROUT, apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.352). A idéia de inacabamento pertence a uma concepção de infância onde a criança aparece como um ser em devir que irá completar-se somente no futuro, ou seja, quando forem adultos. Todavia, Meirieu (2004, p.18), ressalta que somos seres inacabados, mas que nesse inacabamento se mostra “hombres completos” que “llevam entera la condición humana”.

² Grifo do autor.

[...] com demasiada frecuencia se confunde *acabamiento* com *completud*; ahora bien, hay que ser um espíritu superior o um ser totalmente ingenuo para pensar que una persona adulta pueda pretender, un día, considerarse terminada; seguramente, en este punto se advierte la existencia de una insuficiencia que destruye toda esperanza de humanidad. Por adelantado que esté en la vida y por mucha lucidez que tenga sobre sí mismo, ninguno de nosotros termina nunca de pasar cuentas con su infancia, y aquel que crea que se ha librado absolutamente de ella, quizá sea el más esclavo. Un hombre “acabado” nos es un hombre, sino una imagen estereotipada, alguien que ha abolido definitivamente toda inquietud y cualquier clase de pregunta; en este sentido, en un “hombre muerto”.

Essa afirmação parece demonstrar a necessidade de considerar a criança dentro de um contexto múltiplo de seres em processo de formação, completos em si e dependentes, mas extremamente competentes na produção da cultura infantil. O enfoque biológico não é suficiente para tentar definir a infância e deve aliar-se ao enfoque sociológico que demonstra a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento social.



Figura 17 – Kling. Girl carrying mare's milk. Altai Mountais, Mongólia (2006, p.92).

Dessa forma, as crianças devem ser vistas como sujeitos ativos em face das estruturas e dos processos sociais. Isso permite que elas sejam estudadas nas suas culturas e suas relações para romper a perspectiva adultocêntrica e procedendo a uma desconstrução de imagens mitificadas e estereotipadas sobre crianças. Essas imagens atravessam os discursos, as práticas e as formas de representar a infância.

Na realidade, talvez precisemos definir a “classe natural” como a espécie, isto é, *Homo sapiens*, e “infância” como uma etapa transitória – um estágio ou uma fase – na história evolutiva normal de indivíduos dessa espécie. Um enfoque biologicamente redutivo ou abstrativo como esse poderia então render algumas características “essenciais ou invariáveis” ou mesmo seqüências evolutivas invariáveis da infância. Mas o conteúdo dessa descrição seria, na verdade deficiente, pois excluiria necessariamente aqueles traços de aculturação e socialização que influem na construção da criança como indivíduo concreto (WARTOFSKY, 1999, p.93).

Percebemos que as construções teóricas projetam modelos de criança que servem de base para a sua fundamentação no sentido de fixar, por exemplo, limites etários. No entanto, a criança não se materializa somente pelo critério cronológico, mas por multiplicidades em processo, tais como o modo de ser. Isso não significa sobrepujar o critério etário, mas de significá-lo a partir da sua relação com outros elementos como a cultura, o gênero etc. As etapas de desenvolvimento³ forjadas pelo saber psicológico padronizam, definem e garantem a normalidade do processo de desenvolvimento. As transgressões seriam aceitáveis somente dentro de limites estreitos que, ultrapassados, levariam ao regime da anormalidade. No entanto, Bouvier (2005, p.393-4) aponta que:

[...] se a voz popular diz que todas as idades têm os seus prazeres, elas também têm seus modos de socialização específicos, seus comportamentos esperados, suas representações, isto é, toda uma série de referências sociais mais ou menos estreitamente avalizadas por um discurso científico que toma uma importância crescente no planejamento e na gestão dos tempos sociais das crianças. Pois, se os limites da infância são indecisos, não é, longe disto, por falta de

³ Fazemos aqui a referência à construção de desenvolvimento infantil na teoria piagetiana que faz referência a um modelo de criança como “[...] um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato – biologicamente determinado, seguindo leis gerais [...]” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007, p.66). No entanto, Dahlberg (1985 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007, p.66) pontua que essa “criança de Piaget” tem sido “[...] muito influente para tal construção, ainda que o próprio Piaget nunca tenha colocado demasiada ênfase nos estágios”.

referências a normas, mas sem dúvida porque estas nunca flutuaram tanto. Contudo, podem-se observar alguns indícios que marcam os vínculos estabelecidos entre certas mudanças nas práticas e nos modos de socialização e delimitação social do período da infância. Parece-me que, hoje em dia, o tempo social concedido à infância segmenta-se, encurta e, às vezes, cai no esquecimento (BOUVIER, 2005, p.394).

Wartofsky (1999, p.95) assinala que é preciso empreender uma percepção crítica das categorias de análise (“natural”, “genético” ou “biológico”), pois elas estão impregnadas por interpretações conscientes ou inconscientes que refletem interesses sociais, históricos e políticos, até flagrantes preconceitos ideológicos. De acordo com esse autor (1999), a evolução cultural do conceito de infância substitui e vai além dos mecanismos biológicos. Ultrapassa os domínios biológicos para o da cultura e o da história humana. Assim, a infância, como um fator cultural e histórico, é um artefato de feitura humana. Isso nos leva a entender a historicidade do conceito de infância bem como o fato de que esta categoria transcende essencialmente a caracterização genética, que espelha diferentes normas culturais e históricas.

De acordo com Sarmiento (2005, p.365), a infância é uma construção histórica constituída por um longo processo tenso e contraditório em que se firmou um estatuto social com bases ideológicas, normativas e referenciais que ainda não se esgotaram. Os discursos e fundamentações produzem determinado tipo de conceituação de infância e de criança que, por sua vez, não se consolidam num todo coerente e harmonioso. Os conhecimentos produzidos acerca da infância estão relacionados com o lugar social que a criança ocupa na sua relação com o adulto ao longo dos tempos.

Ora, cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo esses discursos conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular por entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (JOBIM E SOUZA, apud PEREIRA; JOBIM; SOUZA, 1998, p.28).

De certa forma, essas teorias e discursos elaborados partem também da pergunta: quem é este outro que não sou eu? Para Batista (2005), a criança, ao longo da história da humanidade, tem sido depósito de processos transferenciais dos adultos, em termos de conteúdos e formas. A criança é para o adulto uma imagem que sustenta a sua própria identidade, pois é no momento em que se diferencia dele que define-se a si mesmo. Por isso, cabe questionar até que ponto as crianças não são aquilo que os adultos desejam como algo que lembra os tempos de sua infância, como algo que escapa a sua realidade dolorosa em busca de um tempo de suposta ausência de sofrimentos e de inocência.

A história ajuda-nos a compreender esse fenômeno de espelhos que intervém entre o adulto e a criança, eles refletem-se como dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro. A criança é o que acreditamos que ela seja, o reflexo do que queremos que ela seja. Só a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da "mentalidade infantil". Em parte alguma a tomada de consciência é tão difícil quanto quando se trata de nós, e o fenômeno nos escapa quase sempre quando estamos diretamente implicados na situação. Através da história e da etnografia compreendemos a pressão que fazemos pesar sobre a criança (MERLEAU-PONTY, apud BATISTA, 2005, p.17).

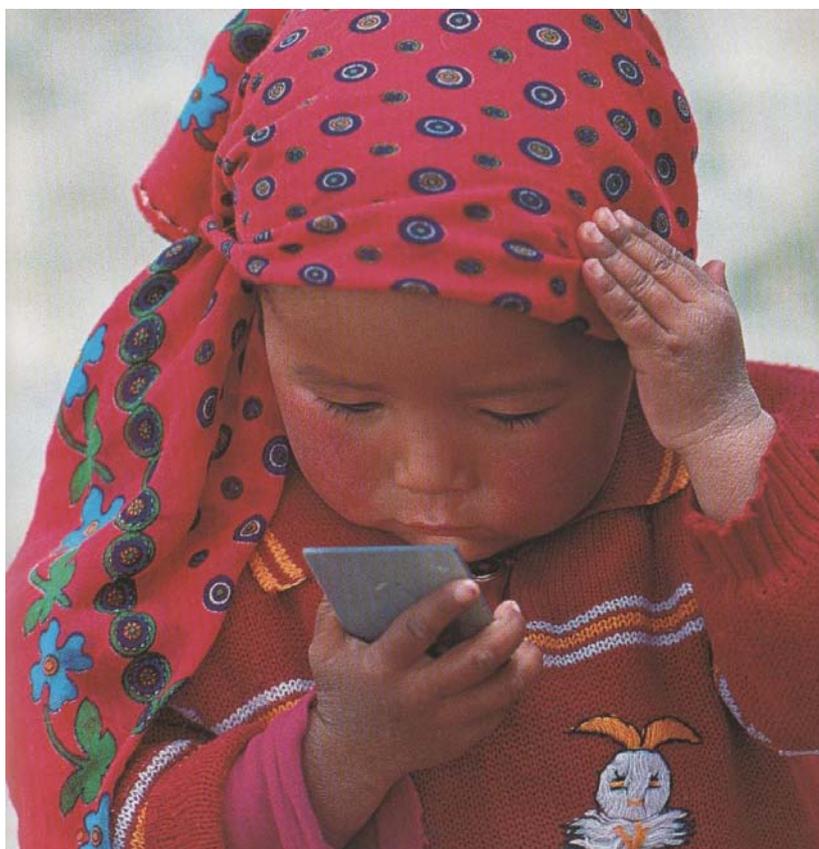


Figura 18 – Kling. Kyrgyz girl with mirror, China (2006, p.31).

Quando olhamos as crianças, será que não queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará?⁴ A autora entende que a imagem que se faz da criança parte sempre do outro, isto é, do adulto, que é quem fala dela. São projeções de desejos, aspirações, sentimentos daqueles sobre esta, uma vez que ela é descrita e denotada por meio de realidades diferentes dela mesma. Para Charlot (1979), baseado em Ariès, as relações da criança com o adulto não é um fato natural, mas social. Portanto, o significado da infância tem como pano de fundo muitos elementos ideológicos que atribuem valores àquilo que ela representa em um determinado contexto. De acordo com esse sociólogo francês, o adulto:

[...] projeta na criança suas aspirações, mas também todas essas pulsões contra as quais ele reside de certa maneira; combatendo-as na criança, indiretamente ele as repele de si. [...] Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. [...] reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é e do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Interioriza a imagem social da criança e procura identificar-se com ela, protestando freqüentemente, através de suas revoltas, contra essa imagem que, de uma só vez, ajuda-a a se construir e lhe impõe renúncias desagradáveis. A criança é assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se (CHARLOT, apud BATISTA, 2005, p.18).

A visão da infância como construção social leva em conta não somente o contexto social, mas também os discursos intelectuais elaborados acerca da condição da criança como ator social. Sirota (2001) aponta que essa visão foi iniciada por Ariès cuja tese a respeito de um novo sentimento de infância fomentou uma série de pesquisas despertando o interesse dos historiadores e sociólogos por esse novo campo de discussão.

⁴ Essa questão é apresentada por Borba (2007) em seu texto "O brincar como um modo de ser e estar no mundo".

2.2 AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DE PODER

A constituição cultural e a autoconstrução do que se entende por criança não são somente objeto de reflexão, mas também de práticas, interações e instituições que circundam o mundo social e histórico (universo simbólico) da infância. Sirota (2001, p.9) aponta que “a infância será essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça”. Por essa razão é que a relações entre crianças e adultos é uma relação de poder.

Dessa maneira, “é muito tentador entender a infância, ou o ser-uma-criança, de alguma maneira universal ou trans-histórica e supracultural”⁵ (WARTOFSKY, 1999, p.92-3). A concepção de infância não se pauta somente nos seus fundamentos, mas também nos discursos, práticas e artefatos do mundo construídos ao redor da criança. Esses discursos e ferramentas voltados para a infância materializam determinada concepção de infância “cujo conteúdo é dado tanto pelo mundo em que o eu age quanto pelo eu que age nesse mundo” (WARTOFSKY, 1999, p.101).

A socialização das crianças não é um fenômeno pacífico que tende a colocar as crianças numa posição passiva diante da ação da cultura e, mais ainda, de uma relação que não leva em conta os fatores da natureza, ou seja, o corpo da criança (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p.235):

Crianças diferentes em diferentes circunstâncias podem estar associadas a diferentes recursos materiais – que não geram “a criança”, mas muitas visões da infância, concorrendo entre si. Seus corpos podem ser cruciais, ou não, como em algumas versões da infância. Em qualquer caso é necessário examinar os limites dos corpos das crianças e como eles são vivenciados, construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos, das crianças, da natureza e da tecnologia.

⁵ A idéia do conceito de infância como um dado universal será problematizado mais à frente do nosso trabalho, pois os documentos internacionais voltados aos direitos da criança preconizam um conceito universalizante de infância e dos seus direitos. James e Prout (*apud* DELGADO; MÜLLER, 2005, p.358) apontam que a infância não corresponde à idéia de imaturidade biológica e, muito menos, ao entendimento de que haja uma idéia de infância com uma característica natural e universal dos grupos humanos, mas sim como um componente estrutural e cultural de muitas sociedades.

Os padrões de infância que prevalecem na sociedade tendem a adaptar a criança às exigências de seu ambiente imediato. No entanto, a criança é produto social e produz-se a si mesma em relação com o outro. Há como uma tensão de forças (em sentidos opostos?) entre a ação da criança sobre a sua própria construção como ser e as referências imagéticas históricas e culturais que caracterizam a infância.



Figura 19 – Sir Thomas Lawrence. *The Calmady Childrens* (1801).

A direção e a intensidade existentes entre essas forças não acontecem linearmente levando, portanto, à caracterização de “um comportamento estereotípico e ritualizado” (WARTOFSKY, 1999, p.106). Isso nos leva a pensar que não devemos “subestimar a medida em que as crianças criam-se a si mesmas mediante a sua própria atividade e se diferenciam e individualizam face ao que erroneamente achamos ser uma construção totalística do meio circundante” (WARTOFSKY, 1999, p.106). As crianças constroem o seu mundo, aproveitando-se das oportunidades e limitações forjadas pelos adultos.

[...] Uma razão pela qual a construção da criança no mundo *tem* de ser basicamente incompleta é que os nossos universais conceptuais, bem como nossos universais institucionais – isto é, sistemas escolares, leis e estruturas familiares -, não são completos nem homogêneos, nem sequer em sociedades tradicionais ou autoritárias. Presumo que talvez a insegurança do adulto diante do multifacetismo e da imprevisibilidade das crianças é que leva-nos a metodologizá-las como se elas fossem moldadas pela natureza segundo a medida que tentamos impor-lhes. [...] Moldamos o sujeito conforme a medida das nossas capacidades adultas, quer de medição, manipulação, dominação ou compreensão conceptual (WARTOFSKY, 1999, p.107)⁶.

Ao lado da perspectiva da infância como construção social e cultural, alguns autores apontam que, ao analisar a infância, é preciso considerar a dimensão da corporeidade, no sentido de que a relação corpo/criança desfaz-se como ente material sendo tratado tão somente como um objeto de discurso. A infância não é somente fruto de um discurso social e cultural (discursos sobre a infância), mas também é uma ação corporificada, ou seja, direciona-se “para os corpos materiais das crianças” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p.208).

⁶ Grifo do autor.



Figura 20 – Diego Velázquez. Infante Philip Prosper (1660).

O foco que toma a corporeidade como um dos fundamentos para a compreensão da infância entende que tanto a construção do discurso e a materialidade da vida as crianças moldam as relações sociais, quanto é moldado por elas (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p.208). Isso nos leva a considerar que a ação social exercida pelo contexto social da criança é uma “[...] ação corporificada, efetuada não só por textos, mas por pessoas reais, vivas e corpóreas” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999).

Dessa forma, o corpo está sempre presente como dado empírico e pode trazer oportunidades importantes para compreender a criança, na medida em que há “uma corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social”. (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p.209). Bujes (2000) aponta que os corpos e mentes infantis tornaram-se objetos da ciência, na medida

em que o seu desenvolvimento foi monitorado e suas ações, na esfera concreta e simbólica, foram analisadas minuciosamente com o objetivo de extrair delas modelos de suporte.

Isso pode levar também à compreensão de que o processo pelo qual a criança vai se tornando adulta não segue necessariamente as etapas do crescimento físico (idéia do adulto em miniatura ou o termo “menor”). Nem mesmo podemos deixar de considerar que essa “normatização” da infância por meio de disciplinas e saberes tentam produzir sujeitos que “se esmeram em descrever” (BUJES, 2000, p.30).

O que explica que o “menor” seja diferente do “maior”? Que características são associadas ou desejadas para cada uma dessas categorias? Isto é, como se instala na compreensão humana uma visão estratificada da vida em fases sobrepostas e uma explicação genética da evolução do ser humano? A materialidade imediata do corpo oferece a mais evidente das provas para se comparar os adultos com os menores. As formas de apresentar e representar a corporeidade são uma maneira de distinção social (Varela, 1991b). O corpo nos diferencia e condiciona a aproximação ou o distanciamento entre as pessoas, é por meio dele que se valoriza e também a ele será dirigida a educação. A totalidade do corpo e as partes singulares do mesmo são elementos essenciais na localização social do indivíduo; seu cuidado e sua apresentação são como um objetivo da educação, como se pode ver pela importância civilizadora que tiveram os “bons modos” (SACRISTÁN, 2005, p.64).



Figura 21 – Tonucci. A criança tem um corpo e uma história (2003, p.97).

O corpo da criança está inserido num contexto social onde o coletivo exerce um papel fundamental na consolidação de sua relação com os adultos. Isso implica entender que a criança negocia, compartilha e cria culturas com os adultos e seus pares e, conseqüentemente, nega “o conceito de criança como um receptáculo passivo das doutrinas dos adultos” (JAMES; PROUT, apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.351). Também é importante frisar que:

[...] A infância passa a ser um domínio que se quer conhecer, pois as relações de poder a tornaram um objeto “conhecível”, sobre o qual se tem vontade de saber. O corpo e a criança constituem, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber e só passa a ser útil quando se torna ao mesmo tempo produtivo e submisso (BUJES, 2000, p.30).

Posição semelhante é a de Sirota (2001, p.9), que destaca a oposição a uma concepção de infância de acordo com a definição durkeimiana na qual a criança é considerada como um sujeito passivo “de uma socialização regida por instituições”. Assim, a infância como objeto de estudo da sociologia da infância volta-se para um novo paradigma no qual o estudo da criança como ator social desperta um novo interesse pelos processos de socialização (SIROTA, 2001). Para Plaisance (apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.352), a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social de modo interativo com os sujeitos do contexto da criança.

[...] as culturas das crianças são um conjunto estável de actividades ou rotinas, de artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares. [...] Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolares São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância) (CORSARO; EDER apud SARMENTO, 2005, p.373).

A idéia de experimentar o mundo interagindo com os dados do contexto estimula a compreensão de que as crianças “são atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.353). Nessa perspectiva interacionista, salienta-se a dinâmica dessas interações na “aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (BOUVIER, 2005, p.392).

2.3 DO ADULTO EM MINIATURA À EXALTAÇÃO DA INFÂNCIA

O significado de ser criança constitui-se, em parte, dentro de um processo de objetivação que corporifica o que é próprio da infância extraído da sua existência o que pode ser apreendido pelo conhecimento adulto. Assim, é preciso, quando se fala em infância, empreender uma tentativa de compreensão sobre a sua constituição histórica e cultural no passado, em permanente diálogo com as normas e regras que regulam as ações voltadas para a infância na contemporaneidade.

A criança materializa-se nos produtos, normas, discursos e fazeres práticos voltados para ela dentro de um contexto, pois é a construção de seu mundo “uma ‘invenção’ cultural que amplia-se para incluir não só o indivíduo ‘subjetivo’ mas também o mundo ‘objetivo’ de instituições, artefatos e práticas em que a criança chega a ser essa criança” (WARTOFSKY, 1999, p.103). A produção de um conjunto de saberes sobre a infância está ligada às práticas educacionais dirigidas às crianças, pois elas se tornam o “objeto” a ser conhecido, desvendado e desvelado.

Dessa maneira, “as crianças são do *jeito* que a arquitetura escolar, os pátios de recreio, as leis sobre o trabalho infantil e os espaços vitais na atual ecologia e economia das famílias constituem o mundo vivo das crianças” (WARTOFSKY, 1999, p.103). O mundo da criança é o “literalmente corporificado espaço vital da criança, as estruturas sociais da vida infantil, os modos de interação entre a criança e outrem que são permitidos, proibidos, encorajados, recompensados, punidos e assim por diante” (WARTOFSKY, 1999, p.103).

No entanto, as crianças não são apenas aquilo que os adultos pensam sobre elas, sobre o seu espaço vital ou meio cultural, pois isso implicaria a idéia de desconsiderar a sua relação interativa com o mundo e abriria margens para pensar a infância como produto exclusivo da cultura que, na sua dinâmica, produziria “tipos infantis abstratos” (WARTOFSKY, 1999, p.104). Neste ponto, Bujes (2003, p.10) lembra que a temática da infância entrecruza olhares com outros conhecimentos, práticas e programas.

Vale notar que a infância, como categoria social e histórica, constitui um estatuto social diferenciado e não uma “agregação de seres singulares” (SARMENTO, 2005, p.367). Nas palavras de Kramer (2007), as crianças não têm um valor único (ou uma essência!) e não existe uma maneira universalizante ideal

de relação entre criança e adulto. Tratar a criança como algo abstrato sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é tentar dissimular a sua significação social, tais como a sua inserção no interior de uma classe e a diversidade de grupos culturais e seus costumes. Ressalta ainda que:

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social (KRAMER, 2007, p.17).

A lógica adultocêntrica (DELGADO; MÜLLER, 2005) não corresponde àquilo que a criança realmente é. Ao contrário, é preciso considerar a criança dentro do seu contexto, nas suas experiências e na sua vida concreta para entender “o que se passa ‘entre’ elas, e não ‘dentro’ delas” (GRAUE; WALSH, apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.354). Ao lado das representações construídas pelo mundo cultural (pinturas, leis, brinquedos, por exemplo), temos que considerar que a criança, por meio de sua ação no ambiente imediato de sua interação, produz cultura e com ela interage dando forma àquilo que representa a infância.



Figura 22 – Albert Anker. The Crèche (1890).

Falar em infância é também falar de outra categoria que foi construída cultural e historicamente: a família. A família é um atributo também

cultural e histórico. Assim, os modos de vida das crianças são marcados, pelos seguintes fatores: transformações dos modos de vida dos pais, generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego, e, por fim, pelas transformações ocorridas na constituição da família (BOUVIER, 2005).

A concepção de criança como um adulto em miniatura enfatiza que todas as características estão determinadas aguardando apenas para serem desdobradas. Determina o que a criança vai se tornar, pois esta já se configura como um adulto adequado. Isso significa que “a norma de maturidade adulta” (WARTOFSKY, 1999, p.107) é o padrão cultural e social adequado para o ser humano.



Figura 23 – Agnolo Bronzino. Ritratto di Bia, figlia di Cosimo I dé Médici (1542).

O desenvolvimento da infância leva a um resultado desejado, considerando tudo o que excede ou falta, como algo estranho ou anormal. Esse olhar de normose deve ser superado para que a criança deixe de ser *in-fans* (o que não fala) e “adquirir voz num contexto que, por um lado, *infantiliza* jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância” (KRAMER, 2007, p.15)⁷.

O que é preciso pensar, então, dessa bárbara educação que sacrifica o presente a um futuro incerto, que prende uma criança com correntes de todo tipo, e começa por torná-lo infeliz preparando-o para distante não sei qual suposta felicidade da qual tem de acreditar que não gozará jamais? A idade da alegria é passada entre lágrimas, castigos, ameaças, escravidão. Atormenta-se o desventurado para o seu bem, e não se vê a morte a que se chama e que irá se apoderar dele em meio deste triste aparato (ROUSSEAU apud SACRISTÁN, 2005, p.45).



Figura 24 – Tonucci. Notas para uma nova cultura da infância (2005, p.197).

⁷ Grifo da autora.

O historiador Philippe Ariès, em seu livro “História Social da Criança e da Família” (1981), aponta que a concepção de infância aparece com a sociedade capitalista. Além disso, o lugar e o papel que era destinado à criança na época da sociedade feudal ligavam-se diretamente ao processo produtivo, considerando-a como um “adulto em miniatura”. Na sociedade burguesa, a criança passa a ser alguém que precisa de cuidados, de educação e de preparação para o futuro (seres em devir). Segundo Kramer (1996), essa idéia moderna de infância foi generalizada pelas classes hegemônicas, tendo como fundamento o seu modelo de criança.

Quem trabalha com as crianças pequenas conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há em devir que nada tem a ver com um vir-se-ser-adulto, mas sim, um devir-criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. [...] Devir que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetões, como forças intensivas. [...] Este devir é o jeito que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos, quando, obviamente, não estão e não são “aprimonadas no trabalho, na guerra ou na miséria”. Este é um direito, essencial das crianças, o de possibilitar e dar condições para que elas efetuem o devir-criança; ou seja, necessitamos, em primeiro lugar, afastá-las do trabalho, da guerra e da miséria (ABRAMOWICZ, 2003, p.18-9).

Atualmente, segundo Batista (2005), seria possível afirmar que coexistem idéias diferentes e, por vezes, contrárias e/ou contraditórias sobre o assunto, mas todas elas enfocadas a partir do olhar do adulto e sofrendo vieses provenientes de contextos culturais variados e de vivências de classe social. São idéias e concepções que passam pela vertente do vir-a-ser (romantizada), segundo a qual a infância e a criança são vistas com certa ingenuidade acreditando-se na sua bondade e inocência (imanescentes) que seriam corrompidas pelo social, entendido como o mundo dos adultos. E também por uma ótica humanista, que entende que a criança precisa ser educada e civilizada para tornar-se humana, normatizando-a segundo regras socialmente aceitas; a ótica do devir que pode ser traduzida pelo “ser sendo”, nas palavras do psicanalista Katz (apud BATISTA, 2005, p.23).

[...] o devir não é o vir-a-ser, o vir-a-ser já é determinado antes do ser, inscrito num sistema determinista. Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontros e acasos. Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto.

Sob esse ponto de vista, para a autora, a tentativa é procurar entender a criança em si mesma e não em função do adulto, mas em relação com esse. Alia-se a isso a tentativa de entendê-la em consonância com a diversidade sócio-cultural dos ambientes em que se encontram.

Outras concepções povoam a constituição da infância no mundo ocidental. O mito da criança selvagem à espera de socialização (selvagem, amoral, precisando ser domesticada); a concepção de criança como inocente, passiva; como produto final do que lhe é feito, como se ela fosse um organismo vazio e inocente aguardando a impressão de comportamentos adultos que irão moldá-la (*tabula rasa*).

A criança não é uma tabula rasa a ser preenchida pelos adultos, mas ela é o agente ativo em seu desenvolvimento. Isto é, temos de ver o sujeito como ator de alguma maneira autônomo, que pode desenvolver uma certa capacidade de reação dentro das estruturas e instituições sociais (SACRISTÁN, 2005, p.22).

Em 1998 um grupo de jovens jornalistas do Children's Express apresentou um seminário - "As crianças hoje em dia" - cuja preocupação central era expor as formas pelas quais as crianças eram rotineiramente retratadas em notícias. Os jovens jornalistas apresentaram sete estereótipos: crianças como vítimas; crianças bonitas vendem jornais; pequenos demônios; as crianças são brilhantes; crianças como acessórios; as crianças hoje em dia; pequenos anjos corajosos (FEILITZEN; CARLSSON, 2002, p.143).

Essas imagens revelam como a sociedade nos dias de hoje vê a criança e, por outro lado, mostra como ela se esquece de apresentar os retratos da infância ou a questão infantil sob a ótica das próprias crianças. Talvez seja nesta linha de pensamento que Batista (2005) afirma que, apesar de haver muitas discussões sobre a idéia de infância, pouco temos sobre aquilo que pensam e como pensam as crianças. Sabemos pouco sobre a sua perspectiva como ser infantil. Dessa maneira, o que é ser criança e também o que é ser adulto ainda se apresentam como questões controversas.



Figura 25 – Quino (2003, p.84).

Percebemos que os modelos são eficazes construções culturais que têm “efeitos no mundo real, fornecendo parte do ambiente que de fato molda diferencialmente a infância moldando (ou exprimindo) crenças e práticas operativas que dizem respeito à criança” (WARTOFSKY, 1999, p.109). Eles exprimem desejos de controle, de moldagem, de crença na eficácia dos meios disponíveis e das práticas rituais em que a cultura procura reproduzir na sua imagem de infância. A criança não aprende somente aquilo que ensinamos, mas a sua atuação ultrapassa os limites das tentativas dos adultos de totalizar a construção da criança feita pelo mundo.

Na medida em que a relação do Estado com a criança é mediada pela relação do Estado com a família, determinando os modelos de autoridade, demonstra-se que a construção da infância tem também um conceito social e político e não apenas um cunho psicológico. Dessa maneira, “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p.367).

[...] a construção da criança pelo mundo não é um modelo homogêneo sequer dentro de uma determinada sociedade, pois diferenças de classe social, raça e sexo com frequência acarretam diferenças de oportunidade, liberdade e expectativas. Essas diferenças contribuem para configurar infâncias e crianças diferentes; mas, [...] não de forma simples e como processos num só sentido, mas sim como condições sob as quais a irreprimível energia das crianças é aqui refreada ou pervertida, e ali encorajada e posta em liberdade para florescer (WARTOFSKY, 1999, p.122).

Além da relação de poder que Estado e família exercem sobre a infância, não podemos deixar de apontar a relação de poder legitimada pela própria ciência que, por meio da autoridade de seus especialistas, produzirá um regime de

verdades que “[...] vão caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para a sua educação e seu desenvolvimento” (PEREIRA; SOUZA, 1998, p.31-2). Destaca-se a atuação da psicologia do desenvolvimento que:

[...] conforme denuncia Buck-Morss (1987), tem se encarregado de respaldar e difundir tal postura, bem como de “vigiar” o desenvolvimento humano, com base em normas preconcebidas de incentivo à maturação, selecionando e adaptando atividades “adequadas” para cada fase do desenvolvimento da criança. Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito, mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico. Porém, mesmo questionando as limitações que tal postura acarreta, reconhecemos como é difícil escapar a ela, pois quase sempre nos surpreendemos e nos preocupamos quando a vida desafia a regra: “Tem dois anos e não fala?”, “Não sabe fazer xixi no peniquinho!”, “Isso não é coisa para criança”, “Não tem mais idade para isso [...]”. (PEREIRA; SOUZA, 1998, p.42)

Diante disso, as concepções de infância são dispostas de modos diversos e variáveis segundo o contexto histórico e cultural. A realidade vivenciada e o contexto histórico e cultural determinam também as maneiras de ser criança. O mundo social e histórico produz a criança, mas a sua ação sobre esse mundo é fator considerável na constituição do seu ser. Em outras palavras, a realidade externa produz a criança que, por sua vez, também produz-se a si mesmo.

Fazendo um balanço das produções científicas a respeito da constituição do campo da sociologia da infância no que se refere às produções da língua inglesa e francesa, Sirota (2001) aponta que: a criança é uma construção social; a infância é objeto sociológico de análise que implica na desnaturalização da definição sem negar a sua imaturidade biológica e enfatizando a variabilidade dos modos de construção da mesma; a infância é um momento precursor e, também, um componente da cultura e da sociedade; as crianças são atores plenos, ou seja, são produtores e atores dos processos sociais, e não apenas seres em devir; a infância é uma variável de análise sociológica.

Prout; James (apud MONTANDON, 2001) apontam as proposições que o paradigma da infância como construção social leva em consideração: a infância como uma construção social; a infância como uma variável que não se

separa inteiramente de outras variáveis, tais como a classe social, o sexo e o pertencimento étnico; as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si; as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida que as rodeia; os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; e, por fim, o novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade.

O discurso acerca da infância, constituído, por vezes, de forma hegemônica nas práticas sociais do mundo moderno ocidental, “[...] enfatiza a linearidade e a cronologia. Contudo, essa visão, embora dominante, não é fixa, absoluta nem imutável, devendo ser aberta à criação de novas manifestações de acordos intersubjetivos e compreensões inovadoras” (PEREIRA; JOBIM; SOUZA, 1998, p.33).

Pensar a infância leva-nos a (re)pensar o mundo do adulto, pois ambos não são realidades estanques, mas em inter-relação. Nesse sentido, entendemos que a criança não habita um mundo isolado, apartado do adulto, nem tampouco que deve ser deixada entregue aos seus iguais recusando-lhe a interferência do adulto no seu processo educacional e social. Marcellino (1990, p.82) afirma que “[...] não se trata, pois de uma valorização unilateral, parcial, romântica da criança, mas de uma consideração social, com abrangência muito mais ampla”.

Mas ainda nos resta uma outra questão: de que infância falamos? Essa é uma questão inquietante. Ao olharmos o mundo dos fatos vemos se desvelar uma realidade que mostra todos os tipos de violência contra crianças, a pobreza a que estão submetidas e o trabalho infantil. São retratos que demonstram que as condições das crianças contemporâneas não pertencem a um “reino encantado” como bem assinala Kramer (2007).



Figura 26 – Quino (2003, p.410).

Queremos frisar que a idéia de uma criança ideal, homogênea, universal, que tem na criança branca e de classe média como seu modelo, bem como a visão de uma infância feliz onde o brincar está sempre presente, não condiz, muitas vezes, como uma realidade onde o contexto social demonstra os reveses de um processo que se postula ser inclusivo, mas que na verdade, gera profundas diferenças sociais, políticas e econômicas. Por essas razões, apontamos como fundamental considerar idéias que levem em conta as condições reais e efetivas das populações infantis, bem como o tipo de inserção social da criança que é diferente em cada ambiente e em cada tipo de relações mantidas com os grupos com os quais se relaciona. Caso contrário, a visão de uma criança em abstrato e universalizante sem considerar os contextos, dissimulará a significação social da infância que tem como cenário uma realidade marcada pela diversidade cultural dos grupos.

No primeiro e no segundo capítulo discutimos a construção teórica da concepção não de forma exaustiva, mas procurando tecer entre os discursos alguns conceitos que pudessem fundamentar a concepção contemporânea que entende ser a criança um sujeito de direitos. A concepção da criança como um ser social produzido e ao mesmo tempo produto de um contexto cultural permite o reconhecimento e a consolidação dos seus direitos perante um ordenamento jurídico positivo que, historicamente, era somente destinado aos adultos. Foram tecidos uma rede de conceitos que, ao nosso ver, possibilitam a formação de um discurso que longe está de ser coerente e harmonioso. As inter-relações indicam que as mudanças culturais, econômicas e políticas possibilitam enxergar a criança ou como um sujeito direitos ou, se poderíamos ousar em dizer, em “assujeitados”.

A partir dessa premissa, isto é, da criança como um ser e um ator social é que procuraremos construir o capítulo seguinte tentando “costurar” os momentos históricos que levaram ao reconhecimento e a consolidação desses direitos que, ainda hoje, nem sempre são respeitados e, mais ainda, continuam a caminhar para os tão festejados direitos de participação infantil.



Figura 27 – Quino (2003, p.413).

CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E OS SEUS DIREITOS

3.1 INSTRUMENTOS JURÍDICOS INTERNACIONAIS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

O século XX foi marcado por significativas conquistas tecnológicas, pelas descobertas científicas e por duas Grandes Guerras Mundiais que ocasionaram mudanças nas sociedades. No entanto, podemos afirmar que esse século foi o século dos direitos da criança, ou melhor, a “descoberta” da criança como sujeito de direitos. De acordo com Marcílio (1998, p.1), o século XX foi o “[...] século da valorização, defesa e proteção da criança. Neste século formularam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios”.

Há três documentos internacionais voltados para os direitos da criança que marcaram a trajetória da concepção atual da criança como sujeito de direitos. São eles: a Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra (DDC, 1924), a Declaração sobre os Direitos da Criança (DUDC, 1959) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989), esta última ratificada pelo Brasil em 24/9/90. Esses documentos deram impulso à consolidação do estatuto da infância como um lugar de direitos por terem reconhecido e assumido de forma expressa e clara os compromissos com o modo de ser infantil.

Há muitas questões que podem ser levantadas sobre tais documentos, pois “a adesão à temática dos direitos humanos nos leva a pensar que ela é, por assim dizer, natural ao espírito humano” (KEVÉRGAN, 1995, p.73). Em que pese o fato de os direitos humanos da criança serem amplamente reconhecidos, sob uma análise atenta podemos verificar que o texto traz questões interessantes e até mesmo embaraçosas, como verificaremos no decorrer deste texto. No entanto, destacaremos apenas três que nos interessam para apresentar as discussões acerca dos instrumentos internacionais acima referidos: quem é essa criança? Quem proclama esses direitos e em nome de quê? Quais são esses direitos e estes dispõem de uma mesma força normativa?

No caminho histórico e social da constituição da infância no mundo ocidental, a criança foi definida por sua falta de direitos. Isso, de certa forma,

ênfatiza os direitos dos adultos que decidem sobre as questões da sua vida. Para corroborar essa afirmação, basta lembrar que os pais da criança são investidos de direitos considerados indispensáveis para educar a sua “propriedade”. Podemos citar que a criança como propriedade dos pais remonta à antiga tradição romana na qual “o filho pertencia inteiramente ao pai” (COULANGES, 2000, p.52-3).

As investigações têm vindo a demonstrar que até por volta do século XVI, o estatuto da criança dentro do seu núcleo familiar estava quase invariavelmente ligado ao poder sem limites dos pais sobre os filhos, os quais eram ignorados, abandonados, abusados, vendidos e mutilados [...]. Para além disso, as crianças não estavam separadas dos adultos como categoria social, promovendo-se assim uma indiferenciação entre necessidades e direitos associados aos adultos e às crianças, não se dando também grande atenção à identidade individual de cada criança [...] (SOARES, 1997, p.101).

Ao irromper o século XX, a caminhada pelo reconhecimento dos direitos da criança é fortalecida pelos discursos legais e pedagógicos que se assentavam na especificidade da infância, na busca de sua autonomia e liberdade. Soares (1997, p.102) explica que as contribuições de diversas ciências (pedagogia, medicina infantil e psicologia) contribuíram para fortalecer a tendência de se separarem as crianças dos adultos “como uma categoria social especialmente vulnerável com *necessidades de proteção*¹”. Nesse sentido, as declarações internacionais voltadas para os direitos da criança seguiram a mesma orientação, ou seja, reconheceram, inicialmente, a idéia de que “as crianças eram as fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade” (HART, apud SOARES, 1997, p.102). Além disso, há que se acrescentar a pertinência da conexão íntima entre a trajetória da constituição da concepção da infância e o processo de reconhecimento dos seus direitos. Na visão de Soares (1997, p.101), os conceitos claros e validades acerca do que se entende por criança ou infância “são aquisições relativamente recentes, também a construção de direitos que dessem resposta a necessidades específicas desta categoria social têm que ser necessariamente conquistas recentes”.

Soares (1997) aponta que o movimento internacional em prol dos direitos das crianças foi concretizado pela inglesa Eglantyne Jebb, que em 1914, fundou o organismo *Save the Children Fund International Union*. As aspirações

¹ Grifo nosso.

desse movimento estiveram na base da primeira Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, em 1924.

Ao defender que os custos das guerras dos adultos, das suas repressões políticas e contingências econômicas e sociais são pagas pelas crianças, e ao ser presa e acusada de obscenidade por ter distribuído fotografias de crianças famintas, vítimas de guerras, Jebb gerou uma onda de solidariedade e apoio à sua causa e iniciou o movimento de defesa dos direitos da criança (HAMMARBERG, apud SOARES, 1997, p.102).

Monaco (2004, p.11) afirma que a Carta da Liga Sobre a Criança (comumente conhecida como Declaração de Genebra) foi redigida de uma forma que concebia a criança numa situação claramente passiva, como mero objeto de proteção e que deveria receber algo ou ser agraciada com alguma outra coisa, certamente como consequência “*premia*” dos desastres que a Primeira Guerra causou à infância.

3.1.1 A Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra (DDC, 1924)

A Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra, aprovada em 26 de setembro de 1924 (DDC, 1924), foi a primeira manifestação de um direito internacional voltada para o reconhecimento dos direitos da criança. Ela não obrigava os Estados a cumprir os princípios estabelecidos em seu corpo, uma vez que era tomada como uma "declaração de obrigações dos homens e mulheres de todas as nações".

Apesar de ter sido aprovada pelos Estados-membros de uma assembléia internacional, é preciso realçar que se caracteriza por não atender a uma obrigatoriedade da sua aplicação (sem caráter vinculativo), na medida em que não evocava, de forma precisa e clara, obrigações a serem seguidas pelos Estados signatários. É preciso frisar que ela é uma declaração e não um acordo e, por isso, tem apenas um valor moral e não força de uma lei internacional. Mediante isso podemos nos questionar em que medida este dispositivo internacional correspondia em si a efetivas garantias de aplicação, proteção e defesa dos direitos elencados no seu texto.

Em seu preâmbulo, a DDC (1924) afirma que a Humanidade deve dar à criança o que essa tem de melhor e, com isso, reconhece e afirma todos os deveres do adulto em relação à proteção do pequeno ser. Com o intuito de “proteger a criança de...”, verificamos que o propósito não era de tornar a criança como sujeito de direito à proteção e à defesa. Resta claro que a intenção era, de certa forma a de conscientização do adulto em reconhecer os deveres de proteção em relação à criança nos seus aspectos físicos e morais.

Ao fazer-se uma análise dos sete *deveres* da humanidade para com as crianças – como são denominados na Declaração – facilmente se constata que, para além do facto de colocar a criança em 1º lugar, a necessidade imediata de protecção e auxílio é uma dimensão sempre presente ao longo da declaração, que claramente influencia o corpo de todo o texto (SOARES, 1997, p.103)².

Essa promoção levou à conscientização de que o adulto tem incontestáveis deveres de proteção para com a criança. Ela é reconhecida como parte integrante da comunidade humana, diferente na sua individualidade e especificidade.

Em 1946, temos outro fato importante no cenário internacional que, segundo Soares (1997, p.103), foi a criação da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – que até hoje tem um papel relevante na defesa e na promoção dos direitos da criança.

3.1.2 A Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC, 1959)

O segundo instrumento internacional específico a surgir com real importância dentro da ordem internacional, tendo em vista os direitos da criança foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC, 1959). Aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, tornou-se um guia para a atuação, tanto privada como pública, em favor da criança. Com um conjunto de dez princípios³, a DUDC (1959) não teve, no entanto, força vinculativa

² Grifos do autor.

³ O texto na íntegra de tal documento encontra-se no anexo A.

em relação aos Estados que a subescreveram. Em relação à anterior (DDC, 1924), a DUDC (1959) reconhece a criança como sujeito de direitos civis⁴, o que, por isso, representa um avanço, pois antes ela era vista como objeto de direitos⁵ (DDC, 1924). Alia-se a concepção de criança como objeto de direitos (a quem se conferem direitos de proteção fundamentados na sua especial condição de fragilidade e vulnerabilidade em face do mundo adulto) com o reconhecimento de que ela é sujeito de direitos (DUDC, 1959). O fundamento da idéia da criança como sujeito de direitos admite como certo que ela não é apenas alguém em um estado latente de desenvolvimento que, aos poucos, vai se tornando adulta, mas alguém que desde o seu nascimento já é uma pessoa.

Condensada em dez princípios cuidadosamente elaborados e redigidos, a Declaração afirma os direitos da criança a proteção especial e a que lhe sejam propiciadas oportunidades e facilidades capazes de permitir o seu desenvolvimento de modo sadio e normal e em condições de liberdade e dignidade; o seu direito a um nome e a uma nacionalidade, a partir do nascimento; a gozar os benefícios da previdência social, inclusive alimentação, habitação, recreação⁶ e assistência médica adequadas [...] (UNICEF, s/d)⁷.

No Preâmbulo da DUDC (1959), afirmou-se também que "a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços". Isso significa que essa Declaração tornou-se, no mínimo, um acontecimento moral em prol do reconhecimento dos direitos e de liberdades da criança. Ao todo, ela é formada por dez princípios básicos que deixam claro que a criança, em face à sua condição especial de pessoa em desenvolvimento, deve ser detentora de prerrogativas e privilégios que possibilitem a utilização de seus potenciais máximos, ou seja, para que ela "tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades" (Preâmbulo). Aqui podemos perceber a

⁴ Os direitos civis constituem-se em liberdades públicas, ou seja, não são prestações por parte do Estado. Por exemplo, são direitos civis: o de liberdade religiosa, de opinião, direitos de igualdade.

⁵ Esta expressão significa que à criança, na melhor das hipóteses, destina-se somente direitos de proteção. A criança e o adolescente não são vistos como sujeitos e sim como objetos dos direitos dos adultos. São estes direitos que legitimam a potencial ação judicial indiscriminada sobre as crianças e os adolescentes. Tal expressão será tratada no capítulo 4 quando abordaremos a concepção da criança como sujeito de direitos.

⁶ Em termos dos direitos internacionais dos direitos da criança, aqui é a primeira vez que aparece uma referência à questão do brincar. No entanto, o legislador faz sem preocupar-se com a terminologia, procurando acentuar a recreação como atividades lúdicas livres.

⁷ UNICEF. Declaração dos Direitos da Criança. (s/d) Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/declidir.htm>. Acesso em 03 de julho de 2007.

necessidade de reconhecer esse período da vida como algo que pode ser vivenciado individualmente pela criança de maneira única e irrepetível.

Apesar de não ter havido uma modificação muito significativa, relativamente ao anterior texto, esta nova Declaração vem acentuar alguns aspectos inovadores, nomeadamente direitos relacionados com a identidade: o direito ao nome e à nacionalidade, e ainda outros direitos como o direito a brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade (SOARES, 1997, p.104).



Figura 29 – Sargent (1856-1923). Carnations (s/d).

A DUDC (1959) representou para os direitos da criança um marco importante e inovador em relação ao texto anterior no percurso de construção e consolidação da ideia de criança como sujeito de direitos. Monaco (2004) afirma que, a partir desse documento, é que a criança é vista como sujeito de direitos e não

apenas como receptor passivo das ações realizadas em seu favor. Ele aponta que se inicia a aplicação de um princípio que, trinta anos depois, seria inserido na Convenção subsequente, que é o princípio do melhor interesse da criança⁸.



Figura 30 – Quino. Declaração dos direitos da Criança comentada por Mafalda e seus amigos para a Unicef (2003, p.426).

No entanto, é preciso frisar que a criança, neste documento, continuava a ser vista como irresponsável, irracional e incapaz de emitir juízos sobre as situações que lhe interessam.

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar de detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; *aluno* é o sem-luz; a *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo lingüística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são *inimputáveis*; juridicamente *incompetentes*) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade econômica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc). Certamente que estas interdições

⁸ O princípio 2º da DDC (1959), já destacava que as leis voltadas para a infância deverão atender “os melhores interesses da criança”. O art.3 da CDC (1989) também demonstra a adoção de tal princípio. Segundo Pereira (2000, p.25), este princípio é uma norma cogente que se impõe às autoridades e é dirigido precisamente contra elas. Sendo, portanto, um princípio ele tem um caráter geral. Com isto queremos dizer que os limites de interpretação, sistematização e disposições dos direitos da criança deverão levar em conta todo o conjunto de normas do direito infanto-adolescência.

se sustentam numa prática de protecção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição. Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sócio-jurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia de menoridade: a criança é a que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p.368)⁹.

Embora a criança seja sujeito de direitos, a ideia de vulnerabilidade e de protecção protelava o exercício de sua cidadania, ou seja, de expressão de sua autonomia e participação. Em outras palavras, a infância era o tempo do “ainda não”.

O termo *protecção* pressupõe um ser humano protegido e um ou mais seres humanos que o protegem, isto é, basicamente, um ser humano que tem necessidade de outro ser humano. Obviamente, este segundo ser humano deve ser mais forte do que o primeiro, pois deve ter capacidade para protegê-lo. Como corolário lógico, a protecção pressupõe uma desigualdade (um é mais forte do que o outro) e uma redução real da liberdade do ser humano protegido: ele deve ater-se às instruções que o protetor lhe dá e é defendido contra terceiros (outros adultos e autoridade pública) pelo protetor (VERCELONE, 2000, p.19)¹⁰.

Um ponto importante a ser destacado na DUDC (1959) foi o reconhecimento da especificidade deste período de desenvolvimento humano. A característica da alteridade da criança em relação ao adulto marca sensivelmente todos os princípios estabelecidos no texto destacando os direitos da criança como direitos especiais e diferentes daqueles direitos comuns exercidos pela comunidade da pessoa adulta. Este argumento tem como base a seguinte fundamentação de Bobbio (1992, p.35):

A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral em 20 de novembro de 1959, refere-se em seu preâmbulo à Declaração Universal; mas, logo após essa referência, apresenta o problema dos direitos da criança como uma especificação da solução dada ao problema dos direitos do homem. Se se diz que “a criança, por causa de sua imaturidade física e intelectual, necessita de uma

⁹ Grifos do autor.

¹⁰ Grifo do autor.

proteção *particular* e de cuidados *especiais*”, deixa-se assim claro que os direitos da criança são considerados como um *ius singulare* com relação a um *ius commune*; o destaque que se dá a essa especificidade, através do novo documento, deriva de um processo de especificação do genérico, no qual se realiza o respeito à máxima *suum cuique tribuere*¹¹.

O segundo princípio da DUDC (1959) fundamenta a proteção diferenciada da criança, pois a ela serão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Isso somente é possível mediante o reconhecimento de direitos especiais que garantem à criança gozar do princípio de igualdade e de justiça. O princípio *suum cuique tribuere*, ou seja, dar a cada um o que é seu por direito, justifica-se, nesse contexto, pois vai ao encontro da intenção de tornar a infância um lugar de direitos.

PRINCÍPIO 2º. A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.

Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança (DUDC, ONU, 1959).

Ao declarar que a criança, como pessoa humana, deve ter o direito de desenvolver-se em condições de liberdade e dignidade, a Assembléia afirmou a importância de reconhecer seus direitos que são especiais perante o mundo adulto. Encontra-se, no referido princípio, a primeira especificação do paradigma atual da proteção integral da criança desenvolvido nos instrumentos internacionais posteriores que culminaram na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) em 1989.

¹¹ Esta expressão significa “dar a cada um o que é seu por direito”. Grifos do autor.

3.1.3 A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989)

No cenário internacional dos anos 1970, os direitos da criança são a fonte de inúmeras discussões que apontavam a necessidade de consolidar um conjunto que tivesse uma roupagem específica de lei internacional que ultrapassasse os limites de uma mera Declaração. Um marco importante foi o Ano Internacional da Criança em 1979 “que viria a consubstanciar-se somente em finais de 1989, e cujo lema principal foi o *melhor interesse da criança*” (SOARES, 1997, p.105)¹².

Aliada à intenção de compor uma lei internacional que reunisse tanto a declaração dos direitos quanto as respectivas obrigações, percebia-se a necessidade de ampliar a noção do que se entendia por criança, de modo a responder ao contexto do momento. Essa ampliação da concepção de criança, por sua vez, acrescentava novos direitos compatíveis a ela. A direção das discussões seguia o rumo de comprometer “os Estados com obrigações muito específicas” e de “reunir num único documento os diferentes instrumentos internacionais de proteção à criança” (SOARES, 1997, p.104).

O Ano Internacional da Criança foi a comemoração aos vinte anos da DUDC (1959). As reuniões da Assembléia Geral realizadas no decorrer daquele ano de 1989 aprovaram a proposta da delegação polonesa para a elaboração da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, pretendendo conferir ao documento força jurídica obrigatória e maior eficácia potencial como consequência.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones el 20 de noviembre de 1989, es el resultado de una historia muy larga. Con toda seguridad se la puede inscribir en la filiación de Rousseau, y hasta se puede decir que Montaigne fue uno de sus precursores. Evidentemente, es necesario remontarla a la década de 1920 porque en ese momento es cuando, por primera vez, Janusz Korczak reclamará a la Sociedad de naciones una “Carta para la protección de los niños”. En 17 de mayo de 1923 la Unión Internacional de Ayuda a los Niños proclamará por primera vez una Declaración de los Derechos del Niño, denominada también “Declaración de Ginebra”, que básicamente se centraba en el apoyo y asistencia a los niños en situaciones de dificultad, pero que no obstante comportaba ya un cierto número de principios que la Asamblea de la Sociedad de Naciones retornaría en septiembre de 1924 (MEIRIEU, 2004, p.11-2).

¹² Grifo do autora.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) trouxe mudanças substanciais em relação àquilo que constituía as relações entre adultos e crianças, principalmente, naquilo que diz respeito ao tratamento discricionário da proteção dos sujeitos frágeis, transformando as necessidades da infância em direitos humanos internacionalmente reconhecidos que deveriam ser seguidos por mecanismos jurídicos para sua garantia e efetivação no universo infantil. Reconhece, assim, a criança como sujeito de direitos, mas também sujeito de liberdades.

É por esta razão, que em seu contexto, ela proclama que à criança devem ser garantidos os direitos de proteção (direitos de crédito) bem como os direitos de liberdade. Os direitos de proteção precisam da intervenção dos representantes legais para que sejam garantidos na sua aplicabilidade enquanto os direitos de liberdade podem ser exercidos pelo próprio titular. No entanto, esses direitos, por vezes, também precisam do apoio externo capaz de garantir o seu exercício sem a ocorrência de quaisquer limitações, coação ou distorção por parte dos adultos.

A CDC (1989) determina a alteração das relações entre adultos e crianças e constitui um verdadeiro desafio ao reconhecer os direitos de liberdade que não especifica uma diferenciação de idade para serem exercidos pelo titular. Os direitos de proteção baseiam-se na vulnerabilidade da criança, enquanto que os direitos de liberdade, em seu fundamento, tendem a igualar o tempo da infância e sua progressiva subjetivação em termos de idade cronológica e psicológica.

Reconhecer a criança como sujeito de liberdades, ou seja, possuidora de identidade como pessoa, tem por finalidade promover os interesses e as vontades que lhe são próprias e distintas dos adultos. A construção dessa identidade não é em termos essencialistas, mas em termos pluralistas que implica na idéia de “[...] que uma criança está conectada a muitos grupos diferentes de caráter étnico, religioso, cultural e social mutável” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007, p.82).

Os direitos de liberdade são subjetivos e ativos, pois afirmam a criança como pessoa, ser humano, tal como o adulto, que pode beneficiar-se da sua subjetividade e de sua liberdade. As vontades e os interesses manifestam-se de modo muito particular nas atitudes e desejos característicos do período do seu desenvolvimento.



Figura 31 – Quino (2003, p.289).

A CDC (1989) é inovadora porque reconhece a autonomia da criança, atribuindo-lhe a possibilidade de assumir por si própria o exercício dos seus direitos subjetivos e não mais apenas ser objeto dos direitos de proteção a serem efetivados pelo Estado e adultos a quem antes competia definir e ativar. Os direitos de liberdade dão maior amplitude àquilo que é específico e próprio do tempo da infância que possui categorias e valores *sui generis*. Eles conferem à criança o reconhecimento de seu espaço (que é múltiplo e tem ricas possibilidades de ação) onde ela pode exercer a sua autonomia com oportunidades amplas de expressá-la ao seu modo de ser e de estar no mundo. Portanto, são direitos indispensáveis para a formação das gerações do mundo adulto.

De maneira geral, a CDC (1989) consagra quatro princípios fundamentais: a não-discriminação (art.2º); o respeito pelo interesse superior da criança (art.3º); o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (art.6º); e o respeito pela opinião da criança (art.12).

A Declaração de Genebra (1924) tem um cunho essencialmente protecionista (“direitos de...”) quando comparada com a atual Convenção de 1989 cujo texto abarca os direitos de participação que valorizam em todos os aspectos o desenvolvimento da autonomia da criança.

Em outras palavras, podemos dizer que, no documento de 1989, a criança é reconhecida como cidadã. A CDC (1989) constitui um referencial na evolução das sociedades, no aprofundamento da compreensão e da defesa dos direitos humanos, nas representações sobre a infância e nos modos de relação entre adultos e crianças. Segundo Martins (1999, p.61), a CDC:

Traduz um notável consenso, que reúne a quase totalidade dos países em torno do modo como entendem e tratam as suas crianças. Como quadro de referência normativo, que se pretende universal, portanto regulador de práticas sociais relativas às crianças de todo o mundo, é necessariamente genérico, para abranger a diversidade e a singularidade histórica, geográfica e cultural dos distintos países e das múltiplas experiências de ser criança.



Figura 32 – Kling. Heart-to-heart, Pujili, Ecuador (2006, p.120).

Somente com a CDC (1989) são reconhecidos os direitos da infância com seus respectivos instrumentos jurídicos de efetivação na ordem interna de cada Estado. Observamos que os esforços são dirigidos para o estabelecimento de normas, deveres e obrigações por parte dos Estados subscritos, formando um conjunto de normas internacionais conquistadas em outras declarações, mas somada à sua proteção legal. Em seu Preâmbulo, a Convenção afirma:

Tendo em conta que, conforme assinalado na Declaração dos Direitos da Criança, "a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento" (CDC, 1989, ONU, s/p).

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) reconheceu que à criança devem ser assegurados não somente os direitos de proteção, mas também os direitos de liberdade baseados na sua condição peculiar de desenvolvimento individual e social.

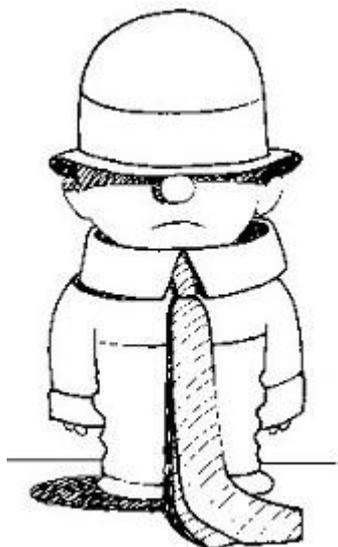


Figura 33 – Luiz Lobo. O direito de ser criança (s/d).

As inovações encontradas ao longo do texto da Convenção revêm-se, por exemplo, no equilíbrio entre os direitos da criança, da família e do Estado; numa noção dinâmica de infância, onde se atende às consecutivas mudanças na maturidade, personalidade e capacidades, salvaguardando assim a Convenção o tipo e grau de intervenção relativamente à prestação de cuidados, proteção e liberdade da criança. E, finalmente, ao combinar direitos econômicos, com direitos civis e políticos, a Convenção acentua grandes dimensões necessárias a desenvolver adultos saudáveis, produtivos e socialmente úteis (SOARES, 1997, p.107).

A consolidação desses direitos obriga o Estado e todos os cidadãos ao cumprimento dos deveres em relação à criança, considerando-a como um sujeito dinâmico, isto é, pessoa em si que é construída a partir de um contexto e em relação com o outro. É um fato considerável o tratamento da criança como pessoa e não apenas como objeto de intervenção do adulto. A criança como pessoa e não como “coisa” garante-lhe o direito à infância e o respeito pelo seu processo de desenvolvimento que garante o exercício de todas as suas potencialidades e de suas virtualidades.

3.1.4 A Libertação das Crianças: O Tempo e o Espaço da Criança Cidadã

No decorrer da Declaração de Genebra (1924) até à Declaração da ONU (DUDC, 1959), a fundamentação dos direitos da criança centrava-se no sentido de proteção. Percebemos que a Convenção dos Direitos da Criança (1989) procura contemplar a autonomia da criança indo além dos direitos de proteção ou dos direitos de liberdade.

Os direitos de proteção e os direitos de liberdade compõem os direitos fundamentais da primeira dimensão que, segundo Sarlet (2001), são o resultado do pensamento liberal-burguês do século XVIII, de marcado cunho individualista. O individualismo é uma doutrina moral ou política que atribui ao indivíduo humano preponderante valor de fim em relação ao grupo de seu contexto (ABBAGNANO, 2007). Abbagnano (2007), aponta que essa doutrina é pressuposto do jusnaturalismo, do contratualismo e do liberalismo econômico.

O jusnaturalismo atribui ao indivíduo direitos originários e inalienáveis pautados na sua natureza humana; o contratualismo entende que a sociedade humana e o Estado são resultados de convenção entre os indivíduos; e o liberalismo econômico, representa a luta contra a ingerência do Estado nos assuntos econômicos e a reivindicação da iniciativa econômicas para o indivíduo (ABBAGNANO, 2007).

Segundo Maron (1997), a noção de direitos humanos tem suas raízes nos séculos XVII e XVIII com o pensamento Iluminista¹³ da Europa. Devido ao fato de os Iluministas conceberem a razão como sendo o único caminho para se chegar à verdade, a crença cega na religião e na tradição foram seriamente questionada. O homem passou a ser considerado não só pelas suas propriedades físicas, mas pelas intelectuais. Passou a ser titular de direitos fundamentais, independente da existência de uma sociedade, direitos esse que eram considerados como inerentes à natureza humana, e, para defini-lo, bastava o uso da razão. Não podemos nos descuidar da relação entre a construção/consolidação desses direitos

¹³ De acordo com o Dicionário de Filosofia (2007, p.618-19), Iluminismo é “uma linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana”. É um pensamento marcado pela fé cartesiana na razão, o que não é somente a utilização crítica da razão, mas também o compromisso de utilizar a razão e os resultados que ela pode obter nos vários campos de pesquisa para melhorar a vida individual e social do homem.

com o liberalismo clássico da época da burguesia nascente que, segundo Marrach, se mostra nos dias atuais por meio do neoliberalismo que postula “reformular o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo”.

[...] o liberalismo clássico (...) propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação¹⁴, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia noconservadora social e politicamente (MARRACH, 2002, p.42).

Os direitos humanos surgiram afirmando-se primeiramente como direitos de defesa que demarcavam a zona de não-intervenção do Estado e uma esfera de autonomia individual em face de seu poder. Estes direitos têm inspiração jusnaturalista (direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei são alguns exemplos). São, posteriormente, complementados por um leque de liberdades: liberdade de expressão coletiva (liberdade de expressão, de imprensa, de manifestação, de reunião, de associação); e pelos direitos de participação política (direito de voto e a capacidade eleitoral passiva). Isso revela a íntima correlação entre os direitos fundamentais e a democracia e a visão da criança como cidadã.

Os direitos fundamentais do indivíduo, cuja reivindicação foi, a princípio, dirigida contra as invasões do Estado monárquico na esfera privada, aparecem assim como *freedoms from*, como “direitos-liberdades”, que marcam os limites da ação dos outros indivíduos e da intervenção do Estado; são essas liberdades fundamentais que proclamam, no essencial, as primeiras Declarações. Em compensação, outros direitos, cuja formulação é posterior, mas cujo papel não cessou de crescer na representação que tem nosso tempo dos direitos humanos, possuem uma estrutura totalmente diferentes: eles não são mais direitos de..., mas direitos a..., não são mais liberdades com respeito ao Estado, mas “créditos” que o indivíduo ou certas classes sociais podem sacar sobre ele, contribuições que se tem o direito de exigir da coletividade, *freedoms to* (KERVÉGAN, 1995, p.73)¹⁵.

¹⁴ Marrach (2002) aponta que o discurso neoliberal atribui papel estratégico à educação determinando-lhe três objetivos: a) atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa; b) tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários; e c) fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática.

¹⁵ Grifos do autor.

Podemos afirmar que a CDC (1989) foi o auge de todo um processo de luta pelo reconhecimento da infância e dos seus direitos, garantindo não somente os direitos de proteção a serem assegurados pelo Estado e que marcavam os limites de ação e tratamento do adulto para com a criança. Podemos dizer que os direitos da criança elencados na CDC (1989) possuem uma estrutura jurídica essencialmente diferenciada, pois são “direitos de...”, que são direitos especiais conferidos ao titular-criança e exigíveis não apenas do Estado, mas de todos os membros da comunidade. A responsabilidade passa a ser compartilhada e assegurada, inclusive, por mecanismos jurídicos para sua concretização. Consagra em seu texto a idéia efetivamente garantista em que a criança não é somente sujeito de direitos, mas também sujeito de liberdades que possuem “créditos” a serem cumpridos de forma equilibrada e articulada pelo Estado, família e sociedade.

De fato, a Convenção resultou no primeiro instrumento jurídico efetivamente garantista na história das legislações de menores¹⁶ na América Latina. Mais ainda, o conteúdo – alcance e espírito da Convenção – provocou reflexão crítica em cada um dos mundos que correspondem à questão da infância, reflexão na qual a necessidade de articulação ocupa espaço de grande importância (MÉNDEZ, 1998, p.31).

Em seu Preâmbulo, a Convenção¹⁷ ressalta que a criança, em virtude de sua imaturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento. Daqui podemos notar que ela aponta para a visível fragilidade e vulnerabilidade da infância apontadas na Declaração de 1959, porém destaca o prevaletimento dos direitos e liberdades inscritos na Declaração dos Direitos do Homem. Esta Convenção especificou, em seu texto, não somente os direitos de proteção, ou “os direitos a...”, indo além para os “direitos de...” liberdade, de expressão, de associação, de pensamento, de religião etc.

Segundo Méndez (apud MACHADO, 2003, p.14), a CDC (1989) “provoca um deslocamento substancial desse paradigma de ‘proteção’ das pessoas ao paradigma de proteção dos direitos das pessoas”. Em outras palavras, Soares (1997, p.105) esclarece que “é um documento que reconhece a individualidade e

¹⁶ Méndez coloca o termo “menor” nesta citação, mas no sentido de referir-se às crianças e adolescentes em geral e não no mesmo sentido do termo estigmatizante “menor” da doutrina da situação irregular.

¹⁷ O texto integral da Convenção encontra-se no Anexo B.

personalidade de cada criança, sendo salvaguarda quer da sua protecção, quer da sua liberdade”. A criança não é apenas um futuro sujeito de direitos, ou seja, um recipiente passivo do cuidado e atenção dos adultos. Ao contrário, ela é parte fundamental dos assuntos que lhe dizem respeito.

A CDC (1989) resultou num corpo de princípios muito mais extenso do que as Declarações precedentes. Ao todo, temos cinquenta e quatro artigos que reconhecem a individualidade e personalidade de cada criança incorporando uma diversidade de direitos que podem ser agrupados¹⁸ em direitos à sobrevivência (o direito a cuidados adequados); direitos relativos ao desenvolvimento (o direito à educação); direitos relativos à protecção (o direito de ser protegida contra a exploração); e direitos de participação (o direito de exprimir a sua própria opinião).

A Convenção incorpora uma diversidade de direitos, desde direitos civis, económicos, sociais e culturais, incluindo os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene, protecção contra abuso e negligência, direito à privacidade, direito de associação, expressão e pensamento (SOARES, 1997, p.105).

De acordo com Hammarberg (apud SOARES, 1997, p.106), os direitos da criança estabelecidos pela CDC (1989) podem ser classificados como: 1) direitos relativos à provisão: reconhecem-se os direitos sociais (saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); 2) direitos relativos à protecção: trata-se de proteger a criança da discriminação, do abuso físico e sexual, da exploração, da injustiça e do conflito; e 3) direitos relativos à participação: são aqueles direitos civis e políticos, tais como o direito ao nome e à identidade, o direito de ser consultada e ouvida, o direito a ter acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e de opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.

Assim sendo, e salvaguardando outras possíveis classificações, é importante que a discussão e reflexão acerca dos direitos da criança, mantenha sempre duas alargadas distinções em mente: a distinção entre direitos legais e morais ou então, a distinção entre direitos associados à protecção e à participação, os quais representam dois tipos substancialmente diferentes de direitos, quer em relação ao tipo de reivindicações que fazem, quer em relação às qualificações necessárias para os exercer (FRANKLIN, apud SOARES, 1997, p.120).

¹⁸ O texto da CDC (1989) encontra-se no anexo 2 deste trabalho.

Soares (1997) esclarece que os direitos legais são aqueles já definidos e reforçados pela lei que os tutela. A posse desses direitos exige somente que o titular tenha interesses e necessidades que devem ser preservados, protegidos e promovidos. Os direitos morais são aqueles que não possuem uma base legal de proteção e que requerem que o titular seja capaz de fazer e exercer escolhas. A CDC é instrumento poderoso que contribui para ultrapassar a idéia de que as crianças somente têm necessidades e demonstra a concepção de que ela possui direitos específicos à sua condição. Trata-se de um marco expressivo, tanto em relação a sua natureza quanto aos aspectos materiais de seu corpo. Essa afirmação é consubstanciada por Campbell (apud MELLO, 2000, p.495) que observou a demora no processo de reconhecimento no âmbito da ONU em conferir à criança um estatuto próprio. Ele expõe que houve naquele momento (da formulação da Convenção de 1989) uma grande discussão em se saber se uma criança tem ou não direitos. Segundo ele, se considerarmos a criança de acordo com a perspectiva voluntarista (capacidade de a criança expressar e exigir direitos por sua própria vontade, isto é, capacidade volitiva para reclamar seus direitos), há a possibilidade de negar a existência de tais direitos. Em relação a sua natureza, a CDC determina de forma clara as obrigações dos Estados que a ratificaram no sentido de observar os seus princípios. De forma geral, podemos observar que ela causou um impacto na vida cotidiana das crianças, pois os países que a subscreveram devem, de 4 em 4 anos, prestar contas acerca de suas obrigações¹⁹, demonstrando o fato de que a CDC (1989) é um instrumento de força inovadora e internacionalmente reconhecido que criou mecanismos adequados para avaliar a forma como os Estados garantem a concretização das disposições que a integram.

Neste ponto do texto, é conveniente tentar esclarecer alguns termos que aparecem ao longo da CDC (1989), tais como o de necessidade e de imaturidade. O termo necessidade, de acordo com Martins (1999, p.62), precisa ser objeto de questionamento e análise crítica porque “encerra um conjunto de idéias acerca das crianças, tão revelador da própria infância como de quem a pensa”.

¹⁹ O Estado brasileiro apresentou, em outubro de 2003. O Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança, responsável por analisar este documento periodicamente. Fonseca (1990 apud SOARES, 1997, p.107) expõe que o Comitê das Nações Unidas para os Direitos da Criança é um organismo formado por 10 peritos de alta autoridade moral e de reconhecida competência no domínio abrangido pela CDC (1989). Os 10 membros são eleitos (art. 43, CDC/1989) pelo Estado Parte de entre os seus nacionais e “exercem as suas funções a título pessoal, tendo em consideração a necessidade de assegurar uma repartição geográfica equitativa e atendendo aos principais sistemas jurídicos”.

Woodhead (apud MARTINS, 1999) afirma que o conceito de necessidade é um poderoso dispositivo retórico para a construção de imagens da infância, pois prescreve cuidados e práticas educativas e determina padrões de adequação e qualidades que, por sua vez, definem as relações de poder entre os especialistas e famílias, serviços e consumidores. O referido autor aponta a possibilidade de se conjugar a necessidade com o conceito de interesse da criança e com o de seus direitos.

Tanto as necessidades, o seu objecto e conteúdo, como as suas formas de expressão, variam com a idade dos sujeitos. No que concerne às crianças, a identificação, enunciação e interpretação das suas necessidades requer a actuação de um mediador que veicule as sensibilidades sócio-culturais que, em última análise, as configuram e lhes dão sentido. O que está em causa é, pois, um processo de atribuições que os adultos fazem das necessidades infantis, por sua vez, entendidas no quadro das crenças e dos valores sociais (CASAS apud MARTINS, 1999, p.64).

É preciso destacar que a ideia de “necessidade infantil” não é algo evidente em si mesma, mas uma categoria que reflete e conforma-se com preocupações sócio-políticas de culturas e momentos. Woodhead (apud MARTINS, 1999, p.62) entende que as necessidades parecem ser construções que descrevem qualidades universais e intemporais da infância caracterizadas por uma força descritiva “em que sua mera enunciação dispensa qualquer explicação” e por uma autoridade de imperativo de ação, na medida em que a responsabilidade de satisfação das necessidades de alguém (dependente e vulnerável) suscita certo envolvimento emocional. Dessa maneira, apontar a satisfação das necessidades da criança como fundamento de seus direitos “seria uma característica distintiva de uma visão proteccionista, em que as crianças são objecto de preocupação” (BEGUN; WOODHEAD, apud MARTINS, 1999, p.63).



Figura 34 – Kling. Grandmothers with grandchildren, China (2006, p.15).

Ao fundamentar os direitos da criança de acordo com necessidades universais, há o perigo de confundir as necessidades próprias de cada criança. Essas necessidades se mostram num diálogo necessário entre o particular e o universal, o social e o biológico, o local e o global que obriga o profissional a negociar as suas próprias perspectivas e conhecimentos com as exigências das singularidades dos sujeitos com que se defronta (GAVARINI; PETITOT, apud MARTINS, 1999).

Uma questão imposta nesta altura da nossa análise é uma situação, no mínimo, embaraçosa. Trata-se da idéia de que a contemplação dos direitos de liberdade não especifica qualquer idade. A Convenção expõe no seu artigo 1 que “considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.” É difícil visualizar como uma criança de 5 anos poderá exercer os direitos de liberdade de forma efetiva. Talvez a fundamentação dos direitos de

liberdade resulte numa intencionalidade de homogeneização (resultante da aplicação do princípio da igualdade), ou seja, atende não somente ao critério de temporalidade da infância, mas também a um processo de subjetivação em termos de idade cronológica e psicológica. A idéia de homogeneização talvez tenha a intenção de demonstrar que os direitos da criança (*ius singulare*) são tão importantes quanto aqueles que são somente possíveis de exercer em uma determinada faixa etária (*ius commune*).

A indagação que nos cabe fazer conduz a uma certa inquietação: será que os direitos de liberdade concedidos (“créditos”) às crianças são efetivamente valorizados e exercidos pela criança como o são os direitos de proteção? Esta questão marcou a aprovação da Convenção, pois a preocupação foi a de conjugar os dois tipos de direitos (proteção e liberdade). A direção seguida pela Convenção foi a de reconhecer e afirmar o processo de conscientização sobre a igualdade de direitos aliando, por outro lado, a concepção da criança como sujeito de direitos e liberdades com especificidades próprias de tratamento. Com isso, a criança passou a ser tratada como semelhante, ou seja, uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Esse tratamento conferiu a ela o *status* de cidadã. Um cidadão-criança!

A Convenção reconhece a autonomia da criança e a possibilidade de ela assumir o exercício dos direitos subjetivos a ela conferidos contando, inclusive, com a proteção jurídica que, antes, somente o Estado e os adultos poderiam buscar.

A afirmação da autonomia comporta a visualização da criança como sujeito de liberdades e tem como fundamento a construção de sua identidade como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento com especificidades e vontades próprias de sua faixa etária. Porém, quem determina essas vontades e necessidades são os adultos, na medida em que eles inserem a criança num mundo pré-constituído com hábitos, cultura e valores próprios. Neste sentido, a criança irá beneficiar-se das liberdades de acordo com aqueles interesses fundamentais determinados pelo seu desenvolvimento, mas também de acordo com os hábitos que ela internaliza na sua relação com o contexto e com o adulto.

Cada etapa do desenvolvimento marca as potencialidades e virtualidades da capacidade da criança, estabelecendo uma liberdade predeterminada, mas que abre espaço para o desenvolvimento de sua criatividade,

autonomia. A liberdade não é, pois meramente uma questão jurídica, mas é atravessada pela inserção social da criança e pelas possibilidades de ação que o contexto social coloca para ela e para o grupo no qual convive. Dessa forma, na busca de atender ao princípio do “melhor interesse da criança”, precisamos contextualizar as suas outras dimensões que ultrapassa o campo da lei.

De acordo com Soares (1997), a vulnerabilidade da criança frente ao adulto afirma um conjunto de direitos que asseguram a satisfação de suas necessidades. De acordo com Lansdown (apud SOARES, 1997), associa-se à criança dois tipos de vulnerabilidades: a inerente e a estrutural. A primeira refere-se ao fato de a criança ser fisicamente fraca, dependente e imatura, com conhecimentos e experiências extremamente limitados que a expõem à condição de dependente do adulto. Isso equivale dizer que, para a sobrevivência e o desenvolvimento da criança, os adultos exercem um papel necessário, o qual à medida do seu processo de desenvolvimento, diminui em face da construção da autonomia por parte da própria criança. A segunda, vulnerabilidade estrutural, refere-se à “quase total, senão total, falta de poder econômico e político e ausência de direitos civis da criança” (LANSDOWN apud SOARES, 1997, p.120).

Este aspecto poderá facilmente ser explicado pelas atitudes e presunções históricas que têm vindo a acompanhar a infância ao longo dos séculos, as quais primam essencialmente pelo acentuar das suas dependências, vulnerabilidades psicológicas e biológicas. Poderá encontrar-se nessa posição da sociedade a explicação ou desculpa para a quase inexistente iniciativa de resolver ou, pelo menos, diminuir a sua vulnerabilidade estrutural (SOARES, 1997, p.120).

Diante do caminhar histórico dos direitos da criança, os avanços são claros da primeira fase (DDC, 1924) à terceira fase (CDC, 1989). Eles foram elaborados para providenciar à criança um conjunto de direitos cada vez mais completos, valorizando, assim, a própria infância como categoria social. Demonstram, por outro lado, o crescente interesse dos assuntos relacionados com a criança para satisfazer as suas necessidades, salvaguardar seus direitos e permitir a sua participação social.

A necessidade de reunir num só texto todos os direitos da criança e consolidar a concepção de infância que encara a criança como um outro semelhante, demonstram a preocupação em equacionar a busca da igualização com

a sua inegável vulnerabilidade e fragilidade. A progressiva conscientização da especificidade da infância, dos seus direitos e da relevância especial atribuída aos valores da liberdade e igualdade aponta a valorização de uma identidade comum a todos os seres humanos. Consideramos como inestimável o valor da subjetividade da criança que pertence exclusivamente a ela enquanto pessoa porque o seu “eu” é essencialmente diferente do do adulto.

A criança, assim, passa a contar com a sensibilidade e o empenho dos adultos com respostas cada vez mais presentes e efetivas, tais como os instrumentos jurídicos e os projetos inovadores que garantem a ela o exercício da cidadania na infância.

As gerações das crianças nascidas sob a égide da primeira e da segunda Declaração têm plenas condições de conhecer e julgar as violações, no contexto mundial, dos direitos humanos. Essas gerações têm o dever de não somente comemorar a conquista de tais direitos, mas de manter o objetivo da sociedade internacional de forma ativa e permanente.

CAPÍTULO 4 – A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS NO BRASIL

4.1 OS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A MUDANÇA DE PARADIGMA

A infância brasileira sentiu a reorganização institucional e legal iniciada a partir da redemocratização do país incluindo, nas suas perspectivas, mudanças decisivas em prol dos direitos da criança. No entanto, ao abordar a temática dos direitos da criança a perspectiva que deve ser considerada é aquela que parte do plano ideal para o vivido no cotidiano das crianças.

Ao considerar o tema dos direitos da criança¹, é preciso lembrar que se pode falar em direitos consubstanciados na Carta Magna de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB, e justificá-los com argumentos convincentes. Em contrapartida, tendo em vista o cenário atual internacional e nacional é extremamente desafiador garantir-lhes uma proteção efetiva capaz de transformar esses direitos em exigências concretas e reais vivências no universo da criança. Em meio aos avanços legais e sociais, concernentes ao *status* da criança, o paradoxo mostra-se claro entre o que é enunciado na lei e a sua consecução, entre teoria e prática, entre as promessas e as poucas realizações. Nas palavras de Martins (1999), as leis voltadas para a infância é um conjunto de aspirações partilhadas por cumprir, ou seja, há uma defasagem entre dois tempos distintos que coexistem: o tempo legislativo e o tempo social.

A CDC (1989) foi ratificada pelo Estado brasileiro e o processo posterior de positivação constitucional os transformou em direitos fundamentais². Schmitt (apud PINHEIRO, 2001, p.22-3) afirma que “os Direitos Fundamentais, em seu aspecto formal, nada mais são que os Direitos Humanos positivados pela Constituição”. Dessa maneira, os direitos humanos são aqueles “inerentes a todos os seres humanos, sem qualquer discriminação” enquanto que os direitos

¹ Nas últimas décadas do século XX, foram muitas as conquistas legais no campo dos direitos da criança dentro do ordenamento jurídico brasileiro. Outros exemplos são a lei sobre o Sistema Único de Saúde (Lei 8080/90) e a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8742/93).

² Machado (2003, p.107) ressalta que os direitos da criança “são direitos fundamentais de uma pessoa humana de condição especial: da pessoa humana ainda em fase de desenvolvimento”.

fundamentais “são inerentes a todos os indivíduos que estejam vinculados, de alguma forma, a determinado Estado”. Faria (2000, p.212) afirma que os Direitos fundamentais tais como o direito à educação e o direito ao lazer “[...] são princípios que orientam a forma pela qual o Estado deve se organizar e atuar, traçando finalidades capazes de guiar a atividade estatal e a vida em sociedade, priorizando o bem-estar individual e coletivo dos seus integrantes”.

Entendemos que os direitos da criança reconhecidos na ordem internacional como desejáveis são apenas princípios que precisam ser efetivados na ordem interna de cada Estado, ou seja, eles serão aplicáveis e executáveis num determinado ordenamento jurídico³. De acordo com Méndez (apud MACHADO, 2003, p.15):

A CIDC representa uma alteração substancial do que constitui historicamente a essência das relações entre adultos e crianças: o manejo discricionário da proteção de sujeitos frágeis. A Convenção transforma as necessidades da infância em direitos humanos internacionalmente reconhecidos. O processo posterior de positivação constitucional os transforma em direitos *fundamentais*⁴.

Entre o século XIX e começo do século XX foram percebidos novos padrões sociais, culturais e econômicos no Brasil impostos pela modernidade, pela industrialização, pela urbanização e pela crescente marginalização social das camadas populares (SANTOS, 2000, p.211). A sociedade brasileira, até então marcadamente rural, convivia, agora, com uma realidade também marcada pela urbanidade em função do processo de industrialização. As cidades cresciam econômica, geográfica e urbanisticamente. Com esse crescimento sem planejamento aconteceu o fenômeno do inchaço da cidade com prejuízos sociais à população já que a saúde, a alimentação, a habitação e as condições de trabalho eram precárias. É assim que "nesse contexto, verifica-se o surgimento ou o agravamento de crises sociais que outrora eram pouco relevantes no cotidiano da cidade" (SANTOS, 2000, p.213). Uma das conseqüências diretas da crise social gerada pela industrialização foi o aumento da ocorrência de crimes, reflexos de uma

³ Na doutrina jurídica brasileira, as normas constitucionais quanto à sua eficácia e aplicabilidade são classificadas de maneiras diversas. Apenas para esclarecimentos, José Afonso da Silva (1982, p.63) as classifica da seguinte forma: (a) normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade imediata (*habeas corpus*, *habeas data*, mandado de segurança, mandado de injunção e ação popular, por exemplo); (b) normas constitucionais de eficácia contida e aplicabilidade imediata; (c) normas constitucionais de eficácia limitada; (d) normas programáticas.

⁴ Grifos do autor.

maior incidência de conflitos urbanos. É nesse cotidiano de transformações que se insere a criança e o adolescente brasileiro do início do século XX: por um lado, crescimento econômico, industrial e urbano; por outro, agravamento das crises sociais, proliferação dos cortiços, marginalidade, miséria e criminalidade.

Em 1890, o Código Penal estabelece como inimputável criança até 9 anos de idade, e inimputável com discernimento crianças e adolescentes entre 9 e 14 anos de idade. Uma década mais tarde é formulada a proposta de um Instituto Educacional. Em 1921, surge a organização de um serviço de assistência e proteção à infância, assumida pelo Estado por meio de políticas sociais.

A primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança (Genebra, 1923) só foi reconhecida em nosso país em 1927. Neste ano também foi aprovado o Código de Menores caracterizando Menor, especificamente, como a criança e o adolescente da classe popular, confundindo o abandono com atitudes que dele podem derivar (MORELLI, 1996, p.90-5). Este código trata da Doutrina da Situação Irregular, tendo como concepção a tutela e a coerção compreendida como reeducação.

Em 1941, durante o Estado Novo (1937-1945), viabiliza-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) antecessor direto da Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), constituída em 1964. Mesmo com a reformulação do Código de Menores, em 1979, as crianças e adolescentes continuaram a ser tratados como marginais. Oficializam-se neste período as responsabilidades da Funabem, e pela primeira vez o processo de adoção é regulamentado. Assim, a assistência e proteção – incluindo aqui a Febem (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) – são de responsabilidade do Estado.

Concomitantemente a essas mudanças políticas, encontramos diversas ações que já demonstram a ineficiência dessa organização e a discussão sobre a mudança de perspectiva, considerando a criança e o adolescente sujeitos de direitos. Entre estas destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, a CPI do Menor Abandonado, em 1975, e o Ano Internacional da Criança, em 1979. Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, as discussões sobre a proteção e assistência à infância e à adolescência retornam ao universo político e a sociedade civil se mobiliza exigindo a revisão do Código.

A Constituição de 1988 a partir da participação de diversas organizações sociais⁵ inicia uma reflexão mais detida sobre as questões da infância e da adolescência. Disso resulta na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que altera o paradigma das necessidades (Doutrina da Situação Irregular) para o paradigma dos direitos (Doutrina da Proteção Integral) ao garantir políticas sociais básicas a toda criança e adolescente. A universalização dos direitos para o exercício da cidadania está garantida em lei e a sociedade é convocada a participar. São instituídos os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares, que ocupam posição central na organização estabelecida pelo Estatuto.

Santos (2000, p.214) aponta que a criança e o adolescente marginalizados socialmente encontraram nas ruas da cidade, "o local perfeito para pôr em prática as artimanhas que garantiriam sua sobrevivência". Era significativo o número menores que praticam crimes devido à "deterioração das condições sociais, as modificações das formas e modos de relacionamento", além disso, "os diferentes e novos padrões de convívio que a urbanidade impunha a seus habitantes eram ignorados pelo discurso oficial, que estabelecia a oposição entre lazer-trabalho e crime-honestidade" (SANTOS, 2000, p.215).

O Estado não tinha um programa de ação para enfrentar as conseqüências sociais advindas da urbanização e recorria, não raras vezes, ao discurso moralista de cunho elitista (somam-se o caráter interventivo e repressor), que não tinha a preocupação de investigar e afirmar políticas públicas sérias e efetivas para esse contexto. Esse discurso não buscava conhecer as raízes do problema e limitava-se somente a contrapor o valor trabalho à vadiagem. A resposta para o contexto que estigmatizava a criança e o adolescente (o menor) entendia que todos aqueles que não se inserissem no processo produtivo - incluindo aí as crianças - estavam condenadas à vadiagem. O crime de "vadiagem" à época eram previstos no art. 399 e 400 do Código Penal de 1890. Vadios eram considerados também aqueles que, rejeitados pelo mercado formal, sobreviviam no mercado informal.

⁵ Entre tais organizações destacamos o Movimento Social de Defesa da Criança e do Adolescente – MSDCA, entre 1971 e 1985; Movimento Pró-Constituinte; Campanha Criança Constituinte, em 1986; Criança como Prioridade Absoluta, em 1987; Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e seu 1º Encontro em 1986; Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1988.

4.1.1 O Código Mello Matos

O Código de Menores de 1927 foi conhecido como Código Mello Matos e legou às crianças e adolescentes brasileiros, o estigma de ser “menor”. Pesavam sobre eles o estigma da marginalização por pertencer às classes pobres que viviam em situação de miséria. Foi a primeira legislação específica voltada para essas categorias e partia do pressuposto de que o contexto social desse “menor” era marcado pela criminalidade. Em certo ponto aqui está o cerne do termo “menor”, ou seja, um determinado grupo de crianças e adolescentes, representando um setor específico, identificado com a delinquência, a marginalidade e o abandono.

O artigo 26 do referido Código estabelecia que o “menor” não era qualquer criança entre 0 e 18 anos, mas, aquelas denominadas como os “expostos” (as menores de 7 anos), “abandonados” (as menores de 18 anos), “vadios” (os atuais meninos de rua), “mendigos” (os que pedem esmolas ou vendem coisas nas ruas) e “libertinos” (que freqüentam prostíbulos)” (MACHADO, 2003, p.85).

A criança e o adolescente marginalizados social e economicamente tornaram-se objeto de intervenção da Justiça de Menores, ou seja, destinava-se somente aos “desajustados sociais”. Claro está que as condições sociais, econômicas e culturais dessas classes sofriam um processo de patologização social.

4.1.2 Código de Menores de 1979

Esse Código definiu a conhecida doutrina da situação irregular do menor. Não se conferia às crianças à possibilidade de reivindicar a exigibilidade de um direito, pois, esses não eram enunciados expressamente no comando normativo. Seu ponto marcante foi a atribuição e responsabilização da família pela educação dos seus filhos. Porém, as condições peculiares de muitas famílias brasileiras eram limitadas por condições sociais e econômicas. Apregoava-se que a criança e o adolescente têm direito ao bem-estar e ambiente harmônico, mas tal afirmação não é entendida como direitos. Isso significa que se a norma não elenca claramente o direito a sua exigibilidade e efetivação fica totalmente comprometida.

A doutrina da situação irregular, associada à idéia de estigma social, não alcança todas as crianças e adolescentes, mas somente possui eficácia jurídica quando determinada conduta de um menor se adequa às situações que caracterizam a situação irregular.

4.1.3 A Doutrina da Proteção Integral na Constituição Federal de 1988

Em outras palavras, a doutrina da situação irregular se "preocupa" com o menor apenas quando esse é delinqüente, isto é, quando comete um ato tipificado como crime⁶ (abandonado, delinqüente, transviado, infrator, exposto, etc). Regular é o que está de acordo com a regra, a norma. Irregular é o que contraria a norma, o que se opõe à normalidade. A idéia de normalidade/anormalidade define-se pelos efeitos sociais produzidos que descuida da investigação das causas que davam origem a conduta "anormal".

A Constituição Federal⁷ de 1988 consubstancia os preceitos internacionais em relação à infância, albergando em seu texto o reconhecimento dos direitos da criança e da necessária proteção integral que deve prestar a família, a sociedade e o poder público de forma complementar tal como o previsto no disposto artigo 227 da Carta Magna.

A criança merece tratamento de respeito e esta é uma das razões que levaram a Carta Magna de 1988 a cultivar o princípio de dignidade inerente à sua pessoa, acolhendo-a no ordenamento jurídico e afirmando que ela participa do mundo dos direitos e deveres que nada mais é do que o mundo da cidadania.

No plano prático, a força obrigacional dos direitos encontra desafios para traduzir-se em medidas efetivas⁸ e plenas de proteção à criança. No entanto,

⁶ Atualmente a doutrina jurídica da proteção integral (ECA, 1990) regulamenta que não se caracteriza como crime, mas como ato infracional em virtude da qualificação específica do sujeito.

⁷ Machado (2003, p.105) aponta que "[...] em harmonia com a *supremacia* que o valor *dignidade da pessoa humana* recebeu no Pacto de 1988, é que foi inserida na generosa concepção da Carta Cidadã um sistema de proteção especial para crianças e jovens, reconhecidos na sua especificidade de seres humanos ainda em desenvolvimento físico, psíquico e emocional".

⁸ Segundo Machado (2003, p.70), "o efetivo respeito aos direitos humanos no dia-a-dia do cidadão comum – além de configurar o grande desafio no atual estágio histórico deles – configura a condição basilar da própria realização do Estado Democrático de Direito no mundo dos fatos, não no mundo das normas jurídicas [...]".

devemos reconhecer que a nova doutrina relativa aos cuidados com a criança e a nova maneira de enxergar o sujeito detentor de direitos são prerrogativas de um instrumento⁹ ativo de consolidação de tais direitos.

A luta pelos seus direitos revela que “o tema da infância tem estado presente no Brasil há pelo menos duas décadas, não só nas discussões teóricas que orientam a pesquisa acadêmica, mas também nas políticas públicas e nas lutas dos movimentos sociais” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p.13). Candau (2003, p.10) afirma que:

A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, especialmente em contextos como o nosso, marcados por uma cultura clientelista e autoritária em que os direitos são vistos como “dádivas”. A educação em Direitos Humanos deve começar por favorecer desde a infância à formação de sujeitos de direitos, em nível pessoal e coletivo.

Devido a uma questão cultural, os direitos nem sempre são suficientemente conhecidos pelos cidadãos que, muitas vezes, os consideram como benefícios dos governantes para com o povo. É preciso frisar que a Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 1º, incorpora em seu texto a proteção dos direitos humanos como um dos cinco fundamentos do Estado Democrático de Direito. De acordo com Machado (2003, p.70), o respeito pelos direitos humanos no cotidiano dos cidadãos além de ser um desafio atual “configura condição basilar da própria realização do Estado Democrático de Direito no mundo dos fatos” e não apenas no mundo dos direitos.

Entretanto, cabe aqui expor o nosso entendimento sobre o que se entende por direito tendo como perspectiva a doutrina dos direitos humanos. Nesse ponto, concordamos com Machado (2003, p.71-2) que em sentido estritamente técnico-jurídico “direito é uma pretensão positivada; um bem garantido por uma norma jurídica, que corresponda a uma obrigação cujo inadimplemento acarreta uma sanção, potencialmente imposta coercitivamente por um Estado Soberano”.

⁹ O Direito como mecanismo de organização das relações sociais e de controle dos conflitos sociais “assume contornos nitidamente autoritários, que se direcionam exclusiva, ou quase exclusivamente, à manutenção estrita de determinada ordem social excludente, a garantir ou facilitar a manutenção de privilégios de pequena casta em detrimento dos interesses da ampla maioria da população” (MACHADO, 2003, p.51).

Cabe aos profissionais do Direito comprometerem-se com a proteção dos direitos humanos, especialmente das crianças e adolescentes, no sentido de construir mecanismos técnico-jurídicos que facilitem a concretização e a efetiva aplicabilidade no cotidiano da criança-cidadã. Afirmamos isso, porque a vulnerabilidade da criança em relação ao adulto pode gerar situações abusivas em que os interesses das crianças podem ser extremamente aviltados.

Não obstante, importa sublinhar que as medidas de protecção não apenas não foram capazes de se declararem perfeitas, universais e competentes na efectiva salvaguarda dos direitos das crianças como a relação de dependência tem gerado situações abusivas que reforçam a vulnerabilidade estrutural das crianças, nomeadamente em cenários de guerra, em face de calamidades como a fome ou a doença, ou ainda nas formas trágicas de exploração sexual, da escravatura, da militarização ou das piores formas de trabalho infantil (SARMENTO, 2005, p.369).

Os direitos de protecção são facilmente reconhecidos e promovidos. No entanto, os direitos de participação encontram inúmeros obstáculos que têm por base a perspectiva de estabelecer e limitar a sua liberdade para a etapa da vida em que serão capazes de exercitá-los. Os obstáculos envolvem o pouco investimento nos princípios de democracia e participação em todos os “micro-momentos do processo educativo (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007). O direito à participação, exposto no art.12 e seguintes da CDC (1989) encontra dificuldades de aplicação no contexto escolar porque se relaciona “[...] com a natureza das relações entre crianças e adultos” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.60).

Soares¹⁰ (1997) aponta que tais perspectivas defendem que os direitos exigem capacidades relacionadas a razão, racionalidade e autonomia que as crianças supostamente não têm e, portanto, o exercício destes direitos devem ser adiados quando elas desenvolverem competências e atingirem a condição de pessoas. As conquistas legais acerca dos direitos da criança são bastante plausíveis, mas elas nem sempre são acompanhadas pela alocação dos recursos imprescindíveis e pelas ações concretas necessárias para tornar de fato o preceito constitucional.

¹⁰ De acordo com a autora (1997, p.122) algumas dessas perspectivas podem ser encontradas em Thomas Hobbes, John Locke e John Stuart Mill.

A assinatura de tratados sobre direitos humanos e a aprovação de legislações progressistas pelos governos são atitudes fundamentais, mas devem ser consideradas apenas um começo: para efetivamente proteger todas as crianças contra a violência, a exploração e o abuso, é preciso modificar comportamentos e atitudes que desvalorizam algumas crianças. É preciso construir uma parceria entre os níveis da sociedade para garantir que o direito de todas as crianças a um ambiente protetor seja exercido, que a impunidade pelos abusos contra as crianças seja desafiada, e que todas as crianças tenham a oportunidade de atingir seu pleno potencial (UNICEF, 2006, p.55).

As sociedades que pretendem se consolidar como democráticas têm o desafio de superar a idéia de que se “nasce” com direitos como afirmava a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1979. Essa afirmação conduz a uma falsa idéia (ou ideologia?!) de que as pessoas nada fazem para que esses direitos sejam respeitados e que, portanto, nem procuram conhecê-los. Gera, ainda, a falsa e pretensa idéia de que todos são iguais dentro de uma sociedade desigual, bem como a concepção de imobilidade de grupos que supostamente não reivindicam seus direitos. Outro desafio a ser superado é aquele que entende que a lei é “letra morta” que não passa do papel ou que sua simples presença no texto é suficiente para a sua não violação.

Entendemos que os direitos para serem aceitos e respeitados, é necessária a compreensão de seu caráter histórico que tem como pano de fundo uma série de lutas sociais. Além disso, é preciso que saibamos o que vem a ser um direito, bem como a respectiva participação ativa das pessoas para que eles “aconteçam” no universo real, isto é, no cotidiano.

Os direitos não são coisas que funcionam como as leis matemáticas que são determinadas, fixas e imutáveis, mas sim como possibilidades ativas que formam um plano ético em busca de uma sociedade justa e digna. Em outras palavras, os direitos para que saiam do papel e se tornem dinâmicos, vividos e respeitados implica em deveres a ser cumpridos por todos. Por essa razão é que acreditamos que uma sociedade justa e democrática não é aquela que simplesmente formula leis, mas sim a que possibilita aos cidadãos o seu pleno exercício.

4.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Os discursos voltados para a infância em que a criança é considerada como sujeito de direitos está presente em várias áreas do conhecimento e muitas vezes apresenta-se como um discurso retórico. Afirmamos isso, pois parece ser politicamente correto na contemporaneidade as políticas públicas referendar os discursos dos direitos da criança como algo adequado e que agrada muita gente. Derouet (apud SARMENTO: ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.63) aponta que esse discurso tem muitas faces e sublinha a necessidade da superação dessa dicotomia. O primeiro discurso é o político “[...] onde se exaltam princípios democratização, racionalidade e justiça” (p.63); e o segundo é o discurso piedoso “[...] onde se exaltam o amor e o respeito pelas crianças” (p.63).

[...] O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a idéia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração (KRAMER, 2007, p.18).

Há uma aprovação generalizada dos direitos das crianças, o que seria difícil de imaginar em outros séculos atrás. Por essa razão, o seu reconhecimento constitui uma velada revolução. No entanto, essa inquestionável valorização nos contextos nacionais não deve levar à enganosa conclusão de que hoje realmente eles sejam observados e respeitados pelo mundo todo. De acordo com o relatório “Situação Mundial da Infância” elaborado pela Unicef (2006, p.1):

Milhões de crianças caminham pela vida em situação de pobreza, abandono, sem acesso à educação, desnutridas, discriminadas, negligenciadas e vulneráveis. Para elas, a vida é uma luta diária pela sobrevivência. Vivendo em centros urbanos ou em povoados rurais remotos, correm o risco de perder sua infância – sem acesso a serviços essenciais, como hospitais e escolas, sem a proteção da família e da comunidade, freqüentemente expostas a exploração e abusos. Para essas crianças, a infância como o tempo de crescer, aprender, brincar e sentir segurança não tem, na realidade, nenhum significado.

Considerando essa realidade, surge a suspeita de que, em muitos casos, o apoio aos direitos da criança não passe de uma retórica¹¹. Diante do cinismo de muitos governantes, responsáveis por graves violações desses direitos, assistimos à incapacidade de impor a efetivação desses direitos no universo infantil pela inoperância plena dos instrumentos políticos e jurídicos. Dessa maneira, podemos afirmar que a fundamentação dos direitos da criança não é somente importante do ponto de vista acadêmico, mas também possui relevância prática para a normatização e implementação concreta desses direitos na vida cotidiana da criança. No entanto, Lopes dos Santos (apud MARTINS, 1999, p.62) ressalta que esses discursos formam “uma cultura de base favorável ao reconhecimento das necessidades da criança”.

Os direitos da criança são resultado de uma longa luta em favor da construção de uma sociedade democrática cujos princípios baseiam-se nos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade. Bobbio (1992, p.1) afirma que:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais.

Os direitos, em sentido geral, existem para possibilitar a convivência do homem na sociedade e exteriorizam-se por meio de regras que regulam os comportamentos das pessoas entre si. Os direitos representam a pertença dos homens ao mundo social, político e histórico que é constituído por adultos e por crianças. No entanto, ao observar a trajetória histórica e social humana, notamos que o sentimento de pertencimento nem sempre foi destinado a todos, no sentido de inclusão das classes sociais menos favorecidas.

Aqui, certamente, podemos incluir a infância. A criança, como realidade ontológica, sempre existiu e constitui-se dentro de uma trajetória de concepções acerca da sua afirmação. Hoje, essa fase do desenvolvimento humano passa a ser reconhecida e alcança o estatuto jurídico de sujeito de direitos que

¹¹ Esse termo aponta que os discursos sobre os direitos da criança são frequentemente utilizados para persuadir que o mundo real das crianças é prioridade em políticas públicas, em leis e ações governamentais. No entanto, esses discursos obscurecem a discussão e problematidade dessa temática, colocando-as de maneira superficial.

pertence ao mundo, ou melhor, ao mundo dos cidadãos. A infância, como um lugar de direitos e de exercício de cidadania, constitui-se um dos elementos-chave da concepção contemporânea de criança. Dessa maneira, ser sujeito de direitos é ser titular de uma identidade social que permita às crianças e aos adolescentes a busca de uma proteção especial (art. 6º do ECA). De acordo com Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2007):

A idéia de criança como sujeito de direitos, como cidadã, especificamente detentora de um conjunto de direitos de participação, os quais lhe conferem legitimidade para intervir nos assuntos relacionados com a sua vida, embora continue sendo muito pouco referenciada, é uma das principais conquistas que a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) acrescentou à concepção de uma infância activa e participativa (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.59).

Porém, é necessário não descuidar da idéia de que a criança pertence a um contexto social que existe antes dela nascer e que mediante a sua internalização e ação sobre esse contexto, ela entra em contato com uma realidade na qual a violência, a opressão de classes, a comercialização e a exploração são elementos constantes. Assim, os direitos das crianças devem ser contextualizados nessa realidade em que elas existem e fazem parte, caso contrário, estaremos iludindo as nós mesmos e as crianças e isso é não levá-las a sério e nem a respeitar (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007). A jornada pelo reconhecimento dos direitos fundamentais é a mesma e contínua caminhada em direção à consolidação dos Estados Democráticos. Ao prefaciá-lo livro “A eficácia dos direitos fundamentais” de Ingo W. Sarlet, o professor Juarez Freitas expõe que:

Neste prisma, os direitos humanos, à proporção em que se fazem reconhecidos, objetiva e positivamente, passam a robustecer o cimento indisponível do próprio Estado, o qual somente experimenta real sentido e autêntica legitimidade quando apto a viabilizar, mormente em situações-limite, a concretização ampliada da dignidade da pessoa humana (FREITAS apud SARLET, 2001, p.15).

No contexto das lutas pela consolidação dos Estados Democráticos é que a criança na sua condição de sujeito de direitos passa a integrar os textos legais. A projeção da criança nos textos legais reconhece a especificidade do universo infantil em relação aos direitos do mundo adulto. No entanto, é preciso destacar que não é somente pela característica de o ser humano criança e

adolescente diferenciar-se do adulto que justifica um sistema jurídico de proteção especial. Não é meramente a sua diversidade de condição em relação ao adulto que legitima um tratamento abrangente e efetivo aos direitos, mas aliado a essa condição diversa soma-se a sua vulnerabilidade em relação ao adulto.

É ela, outrossim que autoriza a *aparente* quebra do *princípio da igualdade*: porque são portadores de uma desigualdade inerente, intrínseca, o ordenamento confere-lhes tratamento mais abrangente como forma de equilibrar a *desigualdade de fato* e atingir a *igualdade jurídica material* e não meramente formal (MACHADO, 2003, p.119)¹².

A libertação e a afirmação da infância ganharam nos textos normativos internacionais e nacionais a sua maior bandeira de luta em prol de um período peculiar do desenvolvimento da infância. Como bem observou Larrosa (2004), a afirmação desse “outro” garante à infância o reconhecimento de suas especificidades e de suas necessidades em relação ao mundo adulto. A questão da alteridade não se deve:

[...] à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença*¹³ de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2007, p.35).

A finalidade dos direitos da criança em buscar a igualdade de condições em relação ao mundo adulto apresenta uma contraposição que merece ser destacada. Essa situação aparece quando as especificidades e necessidades próprias da infância, ou seja, a sua alteridade, confronta-se com a sua observável dependência e imaturidade em relação ao mundo adulto. Sabemos que as condições da infância não são iguais às condições e necessidades adultas, na medida em que as prerrogativas e possibilidades diferem-se essencialmente da condição adulta.

¹² Grifos da autora.

¹³ Grifos do autor.



Figura 36 – Harlow (1787-1819). Retratos de duas crianças (s/d).

Talvez, em relação a essa contraposição é que podemos afirmar o ponto de vista da necessidade de buscar a definição concreta e específica dos direitos da criança, já que essas diferenças geram um certo mal-estar a respeito do reconhecimento dos mesmos.

A gradual conscientização que encara a criança como um “outro” alia-se ao processo gradativo de afirmação de seus direitos e fundamentam-se na busca de igualdade e a condição inegável de vulnerabilidade e fragilidade da criança. Dessa maneira, consolida-se a necessidade de reunir num conjunto os direitos da criança. Consideramos isso uma evolução no sentido de que o reconhecimento da singularidade e especificidade da criança já não bastava para garantir suas necessidades e exercício da cidadania. Esse corpo de direitos lhe atribui uma condição peculiar em relação ao adulto. De acordo com Costa (apud PEREIRA, 2000, p.18), a condição peculiar de desenvolvimento:

[...] não pode ser definida apenas a partir do que a criança não sabe, não tem condições e não é capaz. Cada fase do desenvolvimento deve ser reconhecida como revestida de singularidade e de completude relativa, ou seja, a criança e o adolescente não são seres inacabados, a caminho de uma plenitude a ser consumada na idade adulta, enquanto portadora de responsabilidades pessoais,

cívicas e produtivas plenas. Cada etapa é, à sua maneira, um período de plenitude que deve ser compreendido e acatado pelo mundo adulto, ou seja, pela família, pela sociedade e pelo Estado.



Figura 37 – Kling. Blowing bubbles, China (2006, p.9).

Machado (2003, p.20) afirma que no centro da especificidade do direito material está a condição de sujeito, ou seja, “a peculiar condição de *pessoa humana em desenvolvimento*, que distingue radicalmente crianças e adolescentes de adultos¹⁴”.

Em suma, porque a personalidade de crianças e adolescentes ainda não está formada, porque a possibilidade de desenvolver as potencialidades do ser humano adulto é pré-requisito da própria conceituação jurídica de personalidade e porque crianças e adolescentes são mais vulneráveis que os seres humanos adultos, há necessidade de que seus direitos fundamentais, sob o ângulo do próprio direito material, sejam conformados, estruturados, de maneira diversa daquela pela qual se conformam os direitos fundamentais dos adultos (MACHADO, 2003, p.121).

¹⁴ Grifos da autora.

O reconhecimento progressivo desses direitos, segundo Sarlet (2001, p.49), tem o caráter de um “processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão ‘gerações’ pode ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra”. Em face dessa vulnerabilidade da criança é que os seus direitos são declarados e postulados em lei:

Em virtude da vulnerabilidade a que estão sujeitos crianças e adolescentes, delinea-se sua proteção jurídica especial e particularizada, que reflete o chamado processo de especificação do sujeito de direito. Vale dizer que não basta a proteção geral, genérica e abstrata; transita-se para a proteção especial, endereçada a determinados grupos, que demandam tutela jurídica específica. No caso das crianças e adolescentes, esta tutela específica se justifica, seja em face de uma cultura “adultocêntrica”, que concebe o mundo, fundamentalmente, a partir do ponto de vista de adultos, “menorizando” crianças e adolescentes e concebendo-os como sujeitos inferiores (BRASIL, 2003, p.8).

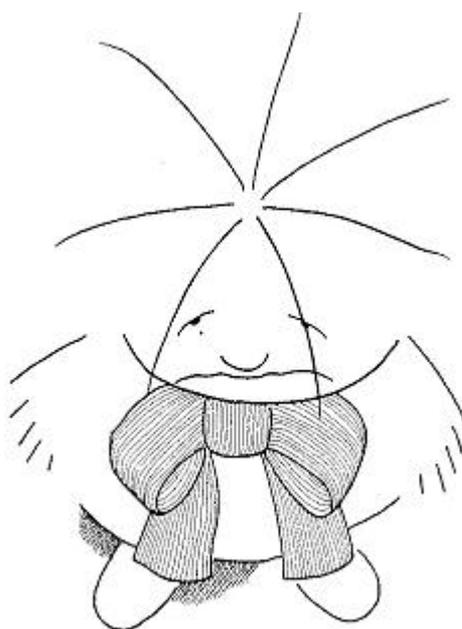


Figura 38 – Tonucci. A criança: aquela que é sempre vista de cima (2003, p.6).

De acordo com Machado (2003), as crianças e os adolescentes eram tratados como objetos de intervenção do mundo adulto, cuja condição de pobreza e ausência de assistência os tornava consideravelmente mais vulneráveis às situações desumanas. De acordo com o Relatório elaborado pelo Brasil em 2003, o ECA traz em seu contexto uma mudança radical em relação aos seus princípios e concepções. As mudanças ocorreram em relação à doutrina, à legislação e à política

que antes destinavam-se ao “menor em situação irregular”. A chamada doutrina da situação irregular postulava a concepção de criança e de adolescente de forma indistinta, onde ambos eram considerados como “menores”.

Quando se afirma que crianças e adolescentes eram tratados no sistema anterior basicamente como *objetos de intervenção do mundo adulto*, não se pretende sustentar que não poderiam figurar como titulares de nenhum direito. Ao menos há mais de dois séculos, crianças e adolescentes são titulares de determinados direitos, como bem exemplifica a questão relacionada aos direitos patrimoniais. O que se pretende destacar é que, na sistemática anterior, eram vistos essencialmente como *adultos em miniatura*: quando muito, tinham alguns direitos da mesma natureza daqueles conferidos aos adultos. [...] Some-se, então, o fato de que crianças e adolescentes não eram reconhecidos como sujeitos de *direitos especiais* em face dos adultos e transformam-se eles em meros *objetos* de intervenção do universo das relações jurídicas entre essas outras pessoas humanas, ao poder de quem estavam despoticamente submetidos¹⁵ (TITO; AGUIAR, apud MACHADO, 2003, p.11).

Machado (2003) afirma que a confusão conceitual entre os termos crianças e adolescentes decorre das políticas públicas de atendimento voltadas para a infância desvalida e adolescentes autores de crimes já que ambos os grupos recebiam o mesmo tratamento, sob a ótica da assistência concreta que lhes era prestada. E mesmo o ordenamento jurídico os tratava de forma idêntica e “esta *confusão conceitual* [...] acabou por gerar fundas violações aos direitos fundamentais mais básicos de ambos os grupos¹⁶” (MACHADO, 2003, p.29). Segundo Tito; Aguiar (apud MACHADO, 2003, p.11), o Código Melo Matos tinha como essência o controle social e a criminalização da pobreza “materializados no ‘círculo perverso’ da institucionalização compulsória: apreensão ou abandono-triagem-rotulação-deportação-confinamento em instituições totais despersonalizadoras e embrutecedoras” .

¹⁵ Grifos dos autores.

¹⁶ Grifos da autora.

4.3 O ECA E OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 foram elaboradas outras leis que visavam garantir, na ordem interna do país, os direitos ratificados pelo Brasil na Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989. Além da Convenção sobre os Direitos da Criança, constam como fontes para a elaboração do ECA as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e da Juventude (Regras de BEIJING, 1985), as Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990) e as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad, 1990). Foram incluídos, também, dispositivos decorrentes da Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho, de 1973, sobre a Idade Mínima de admissão ao Trabalho, fixada em 16 anos; da Convenção de Haia sobre a Proteção das Crianças em matéria de Adoção Internacional, ratificadas pelo Brasil em 1999; e da Convenção nº 182 da OIT, de 1999, sobre as Piores Formas de Trabalho das Crianças e a Ação Imediata com Vistas à sua Eliminação, ratificada pelo Brasil em 2000 (BRASIL, 2003).

Em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, revogando-se o antigo Código de Menores e adequando as normas infraconstitucionais à nova principiologia constitucional. O Estatuto tem por escopo regular a situação jurídica dos indivíduos até a idade de dezoito anos, definindo como criança o indivíduo até a idade de doze anos e como adolescentes o indivíduo com idade entre doze e dezoito anos (BRASIL, 2003, p.9).

O Brasil conta com uma das legislações mais avançadas a respeito dos direitos voltados para a criança e para o adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei complementar nº 8.069/1990) é “um instrumento jurídico que transpõe para o plano nacional os direitos previstos na Convenção dos Direitos da Criança, prevê a adoção de mecanismos e fornece diretrizes para que as políticas públicas possam estar equipadas para promover os direitos da criança” (BRASIL, 2003, p.3). O Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 2003) afirma que:

A caracterização dos direitos das crianças e dos adolescentes como direitos humanos realçam a inalienabilidade desses direitos e compromete o Estado, tanto no âmbito interno quanto internacional, a respeitá-los, defendê-los e promovê-los. Ademais, absoluta prioridade deve ser conferida a estes direitos, bem como ao atendimento das necessidades da criança e do adolescente (BRASIL, 2003, p.10).

O ECA instaura um novo paradigma na ordem nacional em relação ao tratamento destinado à criança e ao adolescente no sentido de considerá-los como sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento garantindo-lhes por meio de responsabilidade e mecanismos a condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais assegurados pelo Estado e pela sociedade com absoluta prioridade (BAZÍLIO, 2003). Este é o fundamento da doutrina da proteção integral, que nasce da contraposição do direito do menor, garantindo um direito mais amplo que é o direito fundamental à infância.

A prioridade absoluta, prevista no art 4º do ECA, torna-se um princípio norteador das obrigações legais em relação à infância e significa que deve ser garantido por meio da formulação de políticas públicas capazes de preservar os direitos da criança. Dessa maneira, os critérios de elegibilidade para qualquer política pública voltada para a infância (tanto de atendimento como de defesa de direitos) devem contemplar a realidade da situação brasileira.

Segundo o RCCDC (BRASIL, 2003)¹⁷, o paradigma da proteção integral consagra uma nova lógica e um conjunto de princípios jurídicos destinados a assegurar a prevalência e a primazia do interesse superior da criança.

Na qualidade de sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento, à criança e ao adolescente, é garantido o direito à proteção especial. Sob a perspectiva dos direitos humanos, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente traduzem uma visão integral dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, contemplando a indivisibilidade destes direitos, sua implementação recíproca e a igual importância de todos os direitos, sejam civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais (BRASIL, 2003, p.7).

A concepção doutrinária do paradigma da proteção integral considera como princípio basilar a noção de que a criança e o adolescente estão em uma situação peculiar do desenvolvimento humano e que, nesta referida condição,

¹⁷ Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança de outubro de 2003.

são portadores de direitos essenciais especiais em relação ao adulto que já goza de todas as capacidades para exercer os seus direitos e deveres. Machado (2003, p.50), afirma que a proteção integral:

[...] norteia-se pela noção de que crianças e adolescentes são seres humanos que se encontram numa situação fática peculiar, qual seja, a de pessoas em fase de desenvolvimento físico, psíquico, emocional, em processo de desenvolvimento de sua potencialidade humana adulta; e que essa peculiar condição merece respeito e para tal há de se compreender que os direitos fundamentais de crianças e adolescentes são especiais em relação ao direito dos adultos (há necessidade de direitos essenciais especiais e de estruturação diversa desses direitos).

O artigo 3º do ECA afirma três princípios fundamentais destinados à criança e ao adolescente. O primeiro de que as crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais que estão assegurados a toda pessoa humana. O segundo de que eles têm direito à proteção integral que é a eles atribuída, garantindo-se todos os instrumentos necessários para assegurar seu desenvolvimento físico, mental, moral e espiritual, em condições de liberdade e dignidade. Em relação ao Código de Menores, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), preconizada pela lei nº 4.513, de 1964, o ECA avançou nos seguintes aspectos:

(a) a concepção de “menor” foi substituída pelo conceito de “criança e adolescente” que segundo o art. 1 e o art. 6 do ECA, são consideradas como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. O reconhecimento de que as crianças e os adolescentes diferem-se entre si garante-lhes o reconhecimento de seus direitos já que cada qual possui características e necessidades distintas;

(b) de acordo com o art.4, à criança e ao adolescente devem ser garantidos com absoluta prioridade todos os direitos conferidos pela lei;

(c) a interpretação da criança e do adolescente com base nas suas carências (menor socialmente desfavorecido, abandonado ou delinqüente) passa a ser o de pessoas em desenvolvimento, ou seja, sujeito de direitos judicialmente exigíveis;

(d) segundo o art. 4 do ECA, os direitos da criança e do adolescente devem ser respeitados e garantidos pela família, pela comunidade, sociedade em geral e pelo Poder Público. Trata-se da responsabilidade compartilhada estabelecida

no art. 227 da CF/88 e que conjugado com o art. 4 do ECA fundamentam a doutrina da proteção especial. Tais artigos rompem com a perspectiva repressora e correccional, segundo os quais a criança e o adolescente em situação de abandono e/ou de conflito com a lei constituíram uma questão a ser resolvida pela polícia e pela justiça.

Uma das principais inovações do Estatuto é aplicar-se a todos os indivíduos cuja idade seja inferior a dezoito anos, ao contrário do antigo Código de Menores, que se aplicava somente aos menores em situação irregular, criando uma dicotomia jurídica entre crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular junto de suas famílias e aqueles que se encontravam fora desses padrões considerados regulares pela legislação e pela interpretação jurisprudencial e doutrinária de tal legislação. O termo “menor” ficou de tal forma associado a essa situação de irregularidade que passou a ser considerado discriminatório, sendo banido da legislação atual (BRASIL, 2003, p.10).

Segundo Machado (2003), crianças e adolescentes são pessoas que estão em processo de formação de sua personalidade que é uma condição essencial para a constituição do sujeito de direitos. Assim, deve ser assegurado à pessoa a formação de sua personalidade como sujeito em si e como sujeito de direito. De acordo com Telles Junior (apud DINIZ, 1989, p.83):

A personalidade é que apóia os direitos e deveres que dela irradiam, é objeto de direito, é o primeiro bem da pessoa, que lhe pertence como primeira utilidade, para que ela possa ser o que é, para sobreviver e se adaptar às condições do ambiente em que se encontra, servindo-lhe de critério para aferir, adquirir e ordenar outros bens.

A possibilidade de desenvolver a personalidade humana, ou seja, as potencialidades do ser humano adulto, constituem a essência da noção jurídica de personalidade¹⁸. Segundo a doutrina tradicional, o termo "pessoa" vem a ser o ente físico ou coletivo suscetível de direitos e obrigações, aí também entendido como sinônimo de sujeito de direito. Entende-se por sujeito de direito aquele que é sujeito de uma pretensão ou titularidade jurídica, ou, em outras palavras, do poder de intervenção na produção da decisão judicial. Kelsen (apud DINIZ, 1989) tinha uma

¹⁸ Aqui se encontra um paradoxo desse trabalho, porque é justamente esse modelo de criança que criticamos. Mas, essa afirmação de que personalidade jurídica pertence ao ramo do Direito Civil que possui uma marca individualista e patrimonialista. Nesse ponto, a ciência jurídica encontra dificuldades em superar a idéia da criança como um “menor”, ou seja, uma pessoa que possui direitos e deveres a serem exercitados somente com os desdobramentos da vida adulta.

visão diferente, pois para ele a pessoa é uma unidade personificada das normas jurídicas que lhe impõem deveres e lhe conferem direitos. Entendia, pois, o significado de sujeito de direito como um conceito auxiliar necessário a facilitar a exposição do direito.

É incerta a origem do vocábulo "pessoa". Etimologicamente, indica que a palavra pessoa vem do latim *persona*, que, numa adaptação à linguagem teatral, significava máscara. Segundo Diniz (2001, p.297), o termo "pessoa" recebeu três acepções diferentes: 1) acepção vulgar em que o termo é sinônimo de ente humano, não se adaptando, portanto, à linguagem jurídica, pois as pessoas jurídicas não são pessoas humanas, mas têm uma conotação que lhes dá a conformação de pessoa; 2) acepção jurídica, sendo pessoa o ente físico ou moral que tem aptidão genérica para adquirir direitos e contrair obrigações. Existe um sujeito que tem a função de exercer a titularidade, podendo tanto ser o homem – caso da pessoa física, ou pessoa natural -, ou um agrupamento de homens ligados a um interesse comum – caso da pessoa jurídica, ou pessoa coletiva; e 3) acepção filosófica, que considera a pessoa como o indivíduo agindo de modo consciente na realização da finalidade moral, circunstância em que se considera o homem ou uma coletividade no sentido amplo de pessoa.

Soares (1997, p.119) afirma que qualquer sociedade que reconheça os direitos da criança a considera como pessoa com um estatuto socialmente reconhecido. No entanto, a autora observa que isso significa não tratá-la como um adulto e sim entender que são vulneráveis e “devido a tal precisam de consideração e serviços especiais diferentes dos adultos”. Outra perspectiva apontada pela referida autora é a paternalista que defende a incapacidade da criança em tomar decisões razoáveis e informadas que serão adquiridas com a sua condição futura de maior maturidade e de capacidade de fazer escolhas mais racionais. Apontamos aqui o fundamento da falta de experiência da criança como um dos obstáculos ao exercício dos seus direitos de participação.

O Estatuto da Criança e do adolescente define criança como a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos e adolescente como sendo aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade (artigo 2º), desdobrando, portanto, o conceito de criança contido na Convenção em duas fases da vida e desenvolvimento (BRASIL, 2003, p.23).

Na linguagem jurídica, as expressões "sujeito de direito" e "pessoa" são equivalentes e desdobram-se em duas realidades fundamentais: os seres humanos, denominados pessoas físicas, pessoas naturais, pessoas singulares, ou até pessoas de existência visível, e as instituições, sejam públicas ou privadas, denominadas pessoas jurídicas, pessoas coletivas, pessoas morais, ou pessoas de existência ideal, etc.

Crianças e adolescentes não são mais pessoas *capitis deminutae*¹⁹, mas sujeitos de direitos plenos, eles têm, inclusive, mais direitos que os outros cidadãos, isto é, eles têm direitos específicos (...); e estes direitos específicos são exatamente aqueles que têm que lhes assegurar o desenvolvimento, o crescimento, o cumprimento de suas potencialidades, o tornar-se cidadãos adultos livres e dignos (VERCELONE, 2000, p.18).

A personalidade jurídica pode ser considerada, juridicamente, como a aptidão para exercer direitos e contrair obrigações. Tal conceito é ampliado por Sílvio Rodrigues (1998) que afirma ser a aptidão para adquirir direitos e assumir obrigações na ordem civil. Assim, a personalidade jurídica (ou civil) confere ao indivíduo a capacidade de direito. Podemos afirmar que somente quem tem personalidade civil pode ser considerado como sujeito de direitos.

Personalidade civil – exprime, tecnicamente, a qualidade de pessoa, já legalmente protegida, para que lhe sejam atribuídos os direitos e as obrigações, assinalados na própria lei. É o que decorre da existência natural ou jurídica. A personalidade civil, assim, revela-se na suscetibilidade de direitos e de obrigações ou na aptidão legal de ser sujeito de direitos (SILVA apud HASSELMANN, 2000, p.375-6).

Convém fazer uma distinção entre personalidade jurídica e direitos da personalidade. Enquanto a personalidade jurídica é a aptidão para adquirir direitos e contrair obrigações, direitos da personalidade são os direitos propriamente ditos que a pessoa tem (direitos subjetivos) de defender sua integridade física (vida, alimentos, próprio corpo vivo ou morto, corpo alheio vivo ou morto, partes separadas do corpo vivo ou morto), intelectual (liberdade de pensamento, autoria científica,

¹⁹ Esta expressão *capitis deminutae* pertence ao chamado Direito Romano. De acordo com Alves (1998, p.121) "há *capitis deminutio* quando se verifica, relativamente a uma pessoa física, a perda da liberdade (*status libertatis*), da cidadania (*status ciuitatis*) ou da posição dentro de uma família (*status familiae*).

artística e literária) e moral (honra, recato, segredo pessoal, profissional, e doméstico, imagem, identidade pessoal, familiar e social).

A capacidade de direito é inerente à pessoa e a ela não pode ser recusada, porque pode destituí-la dos atributos da personalidade. Desde seu nascimento até sua morte, todo ser humano dispõe de capacidade de direito. Tal é o preceito do art. 2º do atual Código Civil: "todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil".

A primeira regra contém implicitamente a afirmação da plena capacidade jurídica de direito do cidadão menor de idade quanto aos direitos fundamentais. O fato de estar física e psiquicamente imaturo não exclui a perfeita correspondência entre situação jurídica da criança e do adolescente e a situação jurídica do adulto no que diz respeito aos direitos fundamentais, os quais podem ser identificados basicamente nos direitos de personalidade, seja em relação ao Estado, seja em relação aos outros cidadãos (VERCELONE, 2000, p.18).

Está em plena consonância com o referido artigo do Código Civil (2002) a regra estabelecida no artigo 3º do ECA.

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

A capacidade de fato está contida na capacidade de direito, já que não se pode exercer um direito sem tê-lo, sendo, portanto, impossível conceber a primeira sem a segunda. No entanto, não se pode afirmar o contrário. Assim, fica claro que as limitações ao exercício da capacidade de fato estão ligadas ao estado da pessoa, sejam de ordem física ou jurídica. Tais limitações levam à incapacidade, podendo este termo ser melhor entendido quando se adquirir um direito, mas não se pode exercê-lo.

Enquanto a capacidade de direito pressupõe a todo ser humano, desde o nascimento até a morte, a prerrogativa de ser titular de direitos – sem contudo, significar que tais direitos possam ser exercidos pelo próprio titular – a capacidade de fato, também conhecida por capacidade de exercício, permite ao cidadão exercer tais prerrogativas pessoalmente, sem intermediação de outrem. Em

outras palavras, embora o ser humano tenha capacidade para ser titular de direitos e obrigações na ordem civil, isto não significa a possibilidade de todos, pessoalmente, exercerem tais direitos. Daí a necessidade de distinguir entre capacidade de direito, que é a de ser, pura e simplesmente, titular de direitos, e capacidade de fato, que é a de exercer tais direitos pessoalmente.

Portanto, podemos afirmar que a capacidade de direito é garantida, sem limites, pelo ordenamento jurídico ao ser humano, mas a capacidade de fato fica condicionada a requisitos legais que prevejam casos de incapacidade. Isso porque a lei, em seu papel de tutelar os interesses do cidadão, presentes as condições de desenvolvimento intelectual, idade ou saúde de determinadas pessoas, impõe limitações ao exercício pessoal desses direitos. Essa classe de pessoas a lei classifica como incapazes. Assim, se o ordenamento jurídico garante a capacidade de direito, a capacidade de fato não segue o mesmo destino, dependendo de requisitos legais que regulam situações de incapacidade. É importante destacar que incapacidade de fato não suprime a capacidade de direito, uma vez que esta pode ser suprida pela representação. De acordo com Cupis (apud MACHADO, 2003, p.111):

Todos os direitos, na medida em que destinados a dar conteúdo à personalidade, poderiam chamar-se “direitos de personalidade”. No entanto, na linguagem jurídica corrente esta designação é reservada àqueles direitos subjectivos cuja função, relativamente à personalidade, é especial, constituindo o “*minimum*” necessário e imprescindível a seu conteúdo. Por outras palavras, existem certos direitos sem os quais a personalidade restaria uma susceptibilidade completamente irrealizada, privada de todo o valor concreto: direitos sem os quais todos os outros direitos subjectivos perderiam todo o interesse para o indivíduo – o que equivale a dizer que, se eles não existissem, a pessoa não existiria como tal. São esses os chamados “direitos essenciais”, com os quais se identificam precisamente os direitos de personalidade. Que a denominação de direitos da personalidade seja reservada aos direitos essenciais justifica-se plenamente pela razão de que eles constituem a medula da personalidade.

Poderíamos afirmar que os direitos fundamentais destinados à criança e ao adolescente baseiam-se no interesse especial de sua proteção jurídica no sentido de que estes estão em condição peculiar de desenvolvimento, já que estão formando, desenvolvendo a sua personalidade. No entanto, é preciso frisar que, segundo a doutrina jurídica, há uma longa discussão sobre os aspectos

diferenciais entre a personalidade adulta e a personalidade infanto-juvenil. O próprio texto constitucional elenca uma conformação estrutural distinta dos direitos da criança e do adolescente. Machado (2003, p. 381) expõe esta questão:

Se os chamados “direitos civis, os que eminentemente geram *prestações negativas* para os obrigados, identificam-se com os direitos “que reconhecem *autonomia* aos particulares, garantindo a iniciativa e *independência aos indivíduos diante dos demais* membros da sociedade política e do próprio Estado”, e se crianças e adolescentes, pela sua *peculiar condição de pessoas em desenvolvimento*, não gozam de *idêntica autonomia e independência* diante dos adultos, como se poderiam enquadrar seus direitos fundamentais “de liberdade” na mesma estrutura, na vala estrutural comum do direito dos adultos?²⁰

Diante de tal problemática, ou seja, da vulnerabilidade da condição das crianças e adolescentes frente ao adulto, a Constituição de 1988 destinou uma inserção dos direitos da criança de forma que estes gerassem “prestações positivas, dever de asseguramento, não dever de abstenção” (MACHADO, 2003, p.382).

[...] no Direito não é nova a noção de que, em razão da *qualidade do sujeito* do direito, em especial em decorrência de uma sua particular *vulnerabilidade*, as obrigações que certas relações jurídicas geram para terceiros podem se transmudar completamente, sob o corte de *conduta comissiva* ou de *conduta omissa*, que caracteriza o dever jurídico imposto ao sujeito da obrigação (MACHADO, 2003, p.382).²¹

Como assinala Bobbio (1992), em face do processo de especificação do genérico, no qual se realiza o respeito á máxima *suum cuique tribuere*, a CF/88 principia claramente a condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente como imprescindível à especificação da dignidade da pessoa humana. Dessa forma, na busca de obter o patamar mínimo de igualdade, tão caro à dignidade humana, a Carta Magna situou os direitos fundamentais da criança e do adolescente no pólo das prestações positivas a fim de assegurar a eles direitos maior efetividade com absoluta prioridade.

Art. 227. É *dever* da família, da sociedade e do Estado *assegurar* à criança e ao adolescente, com *absoluta prioridade*, o direito á vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar

²⁰ Grifos da autora.

²¹ Grifos da autora.

e comunitária, *além de colocá-los a salvo* de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.²²

É dever de todos os adultos assegurar os direitos da criança e do adolescente, ou seja, trata-se de uma prestação positiva em relação a todos os direitos destinados a eles. A conformação igual dos direitos fundamentais contidos no rol do art. 227 obriga de uma forma eminente a prestação positiva, pois além do emprego da expressão “é dever assegurar”, o sentido da parte final do dispositivo parece-me inequívoco, “é comandar que os adultos *ativem-se, ajam comissivamente, para evitar violação* dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, ou *recompô-los* quando já violados” (MACHADO, 2003, p.386)²³. Isso advém do disposto no art. 2º da CDC (1989) que impõe a obrigação genérica para os Estados de agir de forma a assegurar a concretização das suas disposições que não são apenas de natureza programática, mas também obrigações concretas de agir.

[...] além de a conformação das obrigações serem diversas – como regra geral obrigam *prestações positivas*, independentemente da “classe” em que se insira cada direito fundamental -, o dispositivo comanda que essas obrigações sejam cumpridas com *prioridade absoluta* pelos obrigados (o que tem especial relevância no tocante às obrigações impostas ao Estado); e comanda, também, que os *direitos fundamentais* de crianças têm primazia, preferência na efetivação, quando cotejados aos direitos dos adultos, que é outra acepção da palavra prioridade – ou seja, que em boa medida o interesse dos adultos *cede* em face dos interesses de crianças e adolescentes (MACHADO, 2003, p.388)²⁴.

Os princípios gerais voltados para os direitos da criança foram estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que “dentre os seus princípios fundamentais, consagra o objetivo de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 2003, p.24).

Vale dizer, o princípio da não discriminação, que impõe, de um lado, a proibição da discriminação, e, por outro, a promoção da igualdade, integra a racionalidade e a ideologia democrática que pauta a ordem constitucional de 1988. O Estatuto, em seu artigo 5º, endossa o

²² Grifo nosso.

²³ Grifos da autora.

²⁴ Grifos da autora.

princípio da não discriminação, determinando que nenhuma criança ou adolescente serão objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, devendo ser punido, na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2003, p.24).

O princípio do interesse superior da criança está estabelecido no art. 227 da CF/88. Esse artigo constitucional determina que à família, ao Estado e à sociedade cabem a “responsabilidade compartilhada”²⁵ na educação e cuidados da criança e do adolescente com absoluta prioridade, já que estes são reconhecidos como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, com necessidades peculiares e que requerem proteção integral. A responsabilidade da família, da sociedade e do Estado são três instâncias reais e formais de garantia dos direitos elencados na lei. A família na sua condição primeira, natural e básica é a primeira instância. Ao Estado cabe garantir as condições mínimas para que a família possa exercer suas funções.

Os direitos expostos no referido artigo podem ser classificados como: direitos relativos à sobrevivência (vida, saúde, alimentação); direitos relativos ao desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização); direitos relativos à integridade física, psicológica e moral (dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária). De acordo com o Relatório Consolidado (BRASIL, 2003, p.30):

A prioridade absoluta conferida à criança resulta em:

- (a) primazia em receber proteção e socorro em qualquer circunstância;
- (b) direito ao alojamento conjunto para mãe e o neonato e a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação da criança ou adolescente em estabelecimentos de atendimento à saúde;
- (c) precedência no atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- (d) ser alvo preferencial na formulação e execução de políticas públicas;
- (e) prioridade na destinação de recursos públicos para os programas e ações relacionados com a proteção da criança e do adolescente (Estatuto, artigo 4º, parágrafo único).

²⁵ Cabe aqui uma questão: essa responsabilidade é compartilhada por quem? Perguntamos isso porque a sociedade neoliberal pressupõe a existência de um Estado Mínimo em políticas sociais efetivas e máxima na busca do cumprimento da lógica do capital.

A interpretação das leis voltadas para a infância e adolescência deverão ser consideradas de acordo com a sua finalidade social, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (art. 6º, ECA). A condição deles como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento confere que não serão apenas garantidos estes direitos com absoluta prioridade (princípio do interesse superior da criança), mas terão direito à proteção especial devido a sua vulnerabilidade.

CAPÍTULO 5 O DIREITO DE BRINCAR

5.1 O BRINCAR E A LEGISLAÇÃO

A infância é um conceito criado há pouco mais de 200 anos. De lá para cá, assistimos avanços e retrocessos na concepção que nós, adultos, construímos e reconstruímos a respeito da criança. O modo como esta é encarada nos dias atuais pode ainda conservar traços de concepções que pertenceram a outros tempos e contextos, como, por exemplo, percebemos hoje até mesmo a visão idealista que se manifesta nas idéias de infância como idade de inocência; ou como um dado atemporal e universal; como período de grandes potencialidades humanas; como período de progressão linear e sujeito a mudanças contínuas, graduais, cumulativas e previsíveis. Isso acontece porque foram construídas, ao longo da convivência dos adultos com as crianças, maneiras de concebê-la de acordo com os valores, os costumes e os ideais de uma comunidade.

Soares (1997) esclarece que diferentes culturas e momentos históricos dão origem a diferentes mundos da infância e, como consequência, uma multiplicidade de direitos também necessariamente diferentes. A forma de encarar os filhos como propriedade dos pais aos quais são atribuídos poderes e mecanismos que lhes permitam dar conta da sua tarefa, por exemplo, sofreu significativas alterações, implicando uma nova forma de tratamento e comportamentos entre eles e as crianças. A autora destaca que um dos aspectos que influenciou a mudança de tratamento foi o papel interventivo e regulador que o Estado assumiu em relação ao desenvolvimento e à educação da criança.

A Constituição Federal de 1988 consubstancia os preceitos internacionais em relação à infância albergando em seu texto o reconhecimento dos direitos da criança e da necessária proteção integral que deve prestar toda a sociedade e poder público em cumprir tais direitos. Os pontos norteadores desses direitos fundamentais é o reconhecimento do valor intrínseco da criança como ser humano, do seu valor inestimável como pessoa em desenvolvimento e merecedora de proteção integral, por sua vulnerabilidade, merecedora de políticas específicas e prioritárias de promoção e defesa de seus direitos. A concepção da doutrina da

proteção integral entende a criança como sujeito de direitos, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, destinatária de absoluta prioridade, precedência, preferência e atenção privilegiada por parte da família, da sociedade e do Estado.

Há íntima relação entre a autonomia e a dignidade da criança. A autonomia constitui uma das palavras-chave para o entendimento da dignidade da condição da criança. Em outras palavras, podemos dizer que essas duas idéias são interligadas e fazem parte da determinação da própria condição da criança como sujeito de direitos. Considerando-se como premissa o entendimento que a dignidade humana é intocável e inabalável, toda busca pela reivindicação, consolidação e efetivação dos direitos da criança e sua autonomia assumirá funções prioritárias.

A ampliação de normas jurídicas com o intuito de regular as relações entre pais e filhos é atualmente uma das formas de ingerência do poder do Estado na educação das crianças, pois esta assume um caráter público relevante para a formação do cidadão. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227 elenca os *direitos fundamentais* da criança: o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Estes são deveres a ser respeitados e efetivados conjuntamente pela família, pela sociedade e pelo Estado de forma compartilhada.

A extensão de direitos fundamentais atribuídos à criança (art. 227, CF/88) é um avanço que, a passos lentos, vem se concretizando, mas que pode gerar um clima de incredulidade quando os olhamos pela lente da realidade da infância brasileira. De fato, embora eles sejam amplamente reconhecidos, não significa que conquistamos a plenitude de sua efetivação por parte das instituições sociais que têm o dever de aplicá-los nas situações cotidianas da vida infantil. Além do dever de atuação de todos os responsáveis em aplicar esses direitos, é dever, inclusive, assegurar e apoiar o seu exercício pela própria criança-cidadã. Reconhecer a criança como sujeito de direitos e de liberdades não é suficiente para garantir o exercício da cidadania e a proteção contra todas as formas de violência a que, muitas vezes, estão submetidas.

Foi nesse contexto que a infância brasileira sentiu a reestruturação institucional e legal a partir do processo de redemocratização do país que justificaram a necessidade e a legitimidade da existência desses direitos. O reconhecimento dos direitos da criança não nasceu exclusivamente, segundo Tito e

Aguiar (1990, p.11), apenas da vontade de um grupo de pessoas que se empenhavam nesta luta, mas também de outros esforços sociais (inclusive pela garantia do direito à educação) que denunciavam “as concepções e práticas sustentadoras de um panorama legal e de um ordenamento institucional que transformaram os seus destinatários em objetos de medidas judiciais – e não em sujeitos de direitos”.

É que o sistema jurídico anterior, pré-constituição de 1988, além de figurar crianças e adolescentes como *objeto* das relações jurídicas do cidadão *pai-patrão*, na expressão de Ferrajoli, e não como *sujeito de direito especiais* em face do mundo adulto, orientava-se, simultaneamente, pela *cisão entre duas categorias distintas* de crianças e adolescentes: a *infância normal* (*infância família, infância escola, infância protegida* e fruindo de bens materiais e culturais socialmente produzidos) e a *infância não-família, não-escola, infância desassistida*, não fruindo desses bens, e fundida num *conceito jurídico de carência-delinquência*); ao primeiro grupo aplicava-se um conjunto de regras, o até então chamado *direito de família*, e ao segundo outro conjunto de regras, o até então chamado *direito do menor*, que se apropriava de algumas noções daquele, mas que configurava um corpo próprio de normas e se aplicava *exclusivamente* ao segundo grupo (MACHADO, 2003, p.146)¹.

Diante do que Machado (2003) expõe acima, é oportuno questionar para qual infância era destinada essa lei que estabelece no seu interior as diferenças entre os excluídos (o estigma do menor, do delinqüente, do abandonado, do rejeitado etc.) e os incluídos que se transformarão em crianças e adolescentes. A violação dos direitos fundamentais foi uma das características do *direito dos menores*, baseado na doutrina da situação irregular, que nasceu vinculado a um dilema crucial entre a satisfação simultânea do discurso assistencialista e as exigências urgentes de ordem e controle social (MÉNDEZ, 1998).

Podemos notar que a infância como lugar de direitos suscita amplos campos de discussão diante de uma realidade que é marcada por uma história de exclusão, desigualdade e a inoperância dos seus direitos. De acordo com Kramer (2003, p.93), “[...] as crianças – com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança – aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão”.

¹ Grifos da autora.

Conforme foi destacado acima, a CF/88 avançou de forma significativa quando declarou que os valores da liberdade, do respeito e da dignidade são direitos fundamentais da criança e do adolescente. Esses valores lideram todos os direitos elencados no corpo jurídico do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e o seu processo de autonomia no contexto do ordenamento jurídico brasileiro.

5.2 A CRIANÇA E O SEU DIREITO DE BRINCAR

A escola, como segmento da sociedade, tem o dever de garantir os direitos da criança modelando o seu contexto na busca de efetivá-los por meio de ações concretas, de mudança de postura e de transformação. É nesse lugar onde inicia-se a “aprendizagem da democracia e do saber e que, portanto, é indispensável “repensar a forma como a organização das escolas e a formação e intervenção dos professores se devem entrosar com este movimento contemporâneo de reconhecimento dos direitos da criança (DEROUET apud SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.63)”.

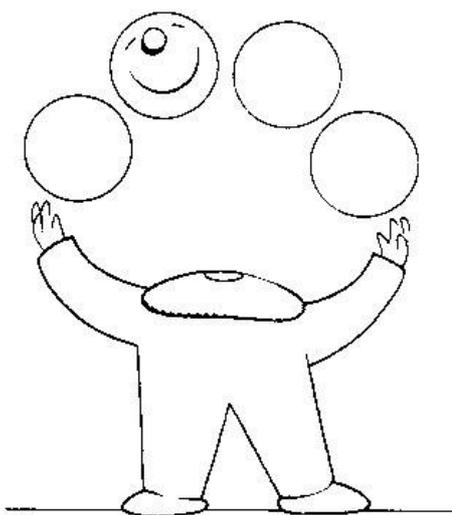


Figura 40 – Luiz Lobo. O direito de brincar (s/d).

[...] Crianças, a infância não demora
Logo, logo vai passar
Vamos todos juntos brincar [...]

(TOQUINHO)

Enfim, ela é um espaço a favor da condição da criança-cidadã e o educador deve ser considerado como um agente competente e promotor desses direitos. Reconhecer a criança como sujeito de direitos e dizer que ela é cidadã “é entender que tem direito à brincadeira, a não tomar conta de outras crianças, a não trabalhar, a não exercer funções que, em outras classes sociais, são exercidas por adultos” (KRAMER, 2003, p.122-3).

A defesa de uma escola promotora dos direitos da criança e de uma dimensão de cidadania para a infância terá que necessariamente repensar os contextos em que hoje em dia se desenvolvem os quotidianos infantis, sendo indispensável neste processo um investimento consistente na promoção de *cultura de respeito*² para com as crianças (DUBET apud SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.64).

Consoante a essa premissa, consideramos o brincar um direito de liberdade, portanto, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança que está em condição peculiar de formação. Por isso, destacamos que o brincar como direito de liberdade a ser exercido pela pessoa da criança nas suas manifestações singulares deve contar com o dever de apoio do educador também no contexto escolar.

A fundamentação jurídica do direito de brincar³ não é apenas uma questão relevante apenas no âmbito acadêmico. Ela possui considerável relevância prática para sua normatização e implementação concreta no contexto escolar, que tem a responsabilidade de garantir o melhor interesse da criança-cidadã. Pereira (2000, p.19) aponta a necessidade desse diálogo quando afirma que:

[...] não se pode prescindir de se recorrer a outras ciências para prevenir violações e proteger direitos. É prioritária a integração entre as disciplinas, sobretudo, entre aquelas que diretamente irão contribuir para a proposta maior de proteção dos novos “sujeitos de direitos”. Encontraremos na Psicologia, Pedagogia, Medicina, Sociologia, etc, recursos técnicos e princípios dogmáticos para que os fins sociais previstos na lei 8.069/90 sejam atingidos.

² Grifos dos autores.

³ Consideramos que todos os campos dos direitos da criança e do adolescente podem e devem dialogar com outras ciências de modo a contribuir com novas propostas de implementação e eficácia desses direitos em todas as instituições que têm por dever promovê-los.

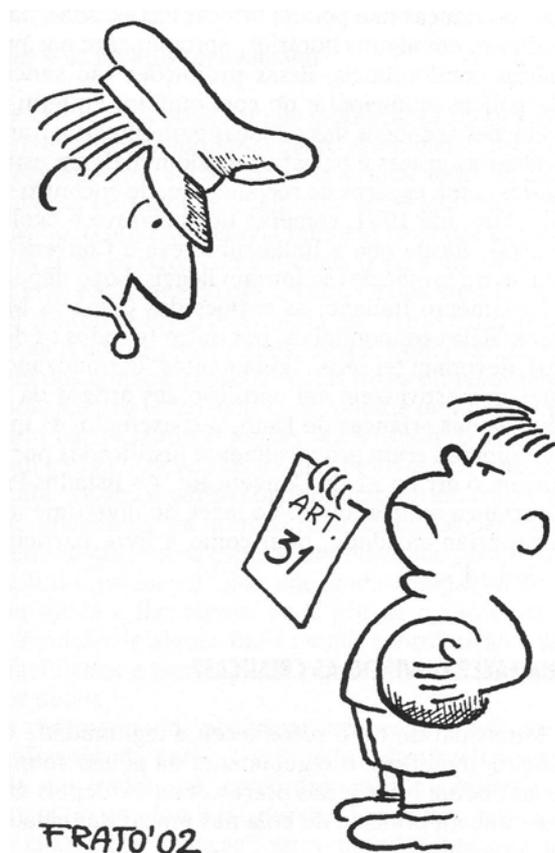


Figura 41 – Tonucci. O direito ao jogo (2005, p.38).

É preciso considerar que esta fundamentação pode ter por base o direito individualista da relação entre pais e filhos no ambiente doméstico, bem como uma fundamentação dentro da perspectiva do direito público. A contraposição entre o direito público e o direito individualista, numa atitude radicalista, pode levar ao apagamento dos direitos de liberdade da criança no ambiente coletivo ou o apagamento da responsabilidade da coletividade e a desconsideração dos contextos únicos que fazem parte do momento de vida da criança.

O direito de brincar encontra seu fundamento dentro do ordenamento jurídico internacional de forma clara. Na DUDC (1959), no seu princípio 4, ela inova o termo “proteção”, que concede à criança o seu direito de brincar. Isso é um avanço significativo, pois na Declaração de Genebra (1924) não era reconhecido este direito, pois apenas elencava os direitos de proteção.

A partir da DUDC (1959), o brincar é uma vertente essencial dos chamados direitos de liberdade. Em consonância como o princípio 7 da DUDC (1959), segundo parágrafo, contempla-se o parâmetro de interpretação de todos os direitos da criança que é o princípio do melhor interesse. Este princípio norteia todas

as ações dos adultos e responsáveis pela sua educação e orientação. Da interpretação do seu terceiro parágrafo subentende-se o papel relevante atribuído aos jogos e às atividades livres da criança. O direito de brincar está expressamente destacado no art. 31 da CDC (1989):

Art. 31. Os Estados Partes reconhecem o *direito da criança ao descanso e ao lazer*, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (grifo nosso).

O que resulta disso é o entendimento do reconhecimento da infância que abarca o processo de descoberta de si e dos outros concedendo ao brincar e aos jogos uma condição indispensável para que ela usufrua de sua liberdade, em termos de agilidade, de faz-de-conta e de imaginação. Pelo fato de se reconhecer a criança como sujeito de direitos e de liberdades, destina-se a ela o reconhecimento de todas as suas manifestações primordiais como o próprio brincar e, por outro lado, sinaliza a conjugação entre os seus direitos e a responsabilidade educativa dos adultos para garantir a liberdade neste período de desenvolvimento humano.

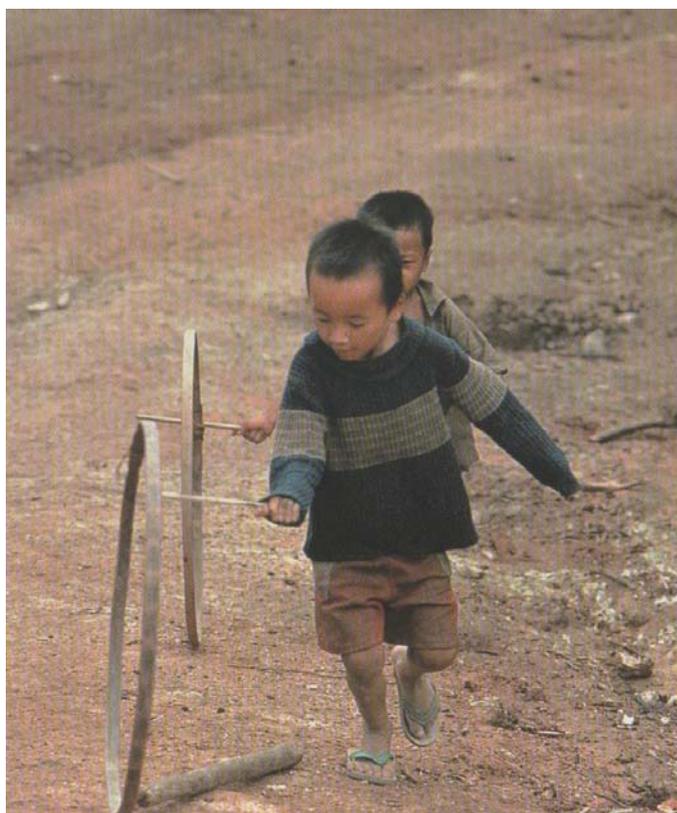


Figura 42 – Kling. Yao games, Thailand (2006, p.115).

O brincar é essencialmente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto.

Dessa maneira, garantir e efetivar o direito de brincar é promover o bem-estar da criança e a valorização de sua individualidade como pessoa e cidadã desde o seu nascimento. O art. 16 do ECA fundamenta os direitos de liberdades da criança. O brincar é um dos conteúdos que compõe esse direito que tem um sentido objetivo, ou seja, é uma liberdade de fazer e de atuar em função das múltiplas atividades da criança. Podemos afirmar que o brincar é um dos elementos formadores da personalidade infantil, na medida em que ele pode ser tido como uma ação própria da infância, que deixou de ser tratada na legislação atual como um objeto passivo. O núcleo principal da idéia da criança como sujeito de direitos está na sua identidade pessoal como bem assinala Pereira (2000, p.15):

A identidade pessoal da criança e do adolescente tem vínculo direto com sua identidade no grupo familiar e social. [...] Sua expressão externa é a sua imagem, que irá compor a sua individualização como pessoa, fator primordial em seu desenvolvimento.



Figura 43 – Kling. There's Dalai Lama!, Kalachakra Initiation, Mongolia (2006, p.13).

O direito de brincar na Constituição de 1988 se depreende da conjugação dos direitos ao lazer, à convivência familiar e à convivência comunitária, e ao direito ao não-trabalho, que é muito mais do que um “direito ao ócio”. Por ser extensão do direito à infância, deve ser considerado como tutela autêntica, completa e compartilhada entre a família, a sociedade civil e o Estado, pois assim afirma a Constituição Federal de 1988.

Ao estabelecer no art. 15 do ECA que as crianças são titulares de liberdade, respeito e dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento, quis o legislador que a eles fossem garantidos direitos básicos de caráter moral como prioridade absoluta constitucional. O ECA estabelece neste artigo os direitos de personalidade, oponíveis a todos, *erga omnes*. Isso significa que quem se omite em situação concreta poderá ser responsabilizado.

O direito de brincar está estabelecido no ECA em seu Livro I da Parte Geral, sob a égide do Título II que trata dos direitos fundamentais, mais especificamente artigo 16 do Capítulo II que elencam os direitos de liberdade, ao

respeito e à dignidade da criança: artigo 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se.

O brincar como expressão do direito de liberdade da criança é um dos fundamentos do princípio da dignidade de sua pessoa. O reconhecimento do direito de brincar exposto no art.16, IV do ECA demonstra que a luta pelo reconhecimento da dignidade da infância venceu uma prova importante na aceitação dos ideais e da forma de vida infantil.

O brincar consiste no direito de liberdade de ação da criança no sentido de que ela tem a possibilidade de escolha e de ação de acordo com suas motivações próprias.

A dimensão “mágica” da brincadeira está no sentimento que a criança extrai dela, de que, mesmo sendo apenas uma criança, sujeita às restrições do mundo adulto, subitamente se torna senhora de si. Ela própria estabeleceu a tarefa, e também a executa sozinha, sem a ajuda de ninguém. Existe mágica maior do que usar um artifício simples, sem significado, para qualquer outra pessoa e, por esse mesmo artifício, livrar-se de uma vida de servidão e ingressar numa de liberdade? É um segredo maravilhoso, ainda mais empolgante porque ninguém pode adivinhá-lo, especialmente os adultos (BETTELHEIM, 1989, p.204).



Figura 44 – Kling. H'Mong acrobats, Thailand (2006, p.22).

Na verdade, qual é liberdade que a criança experimenta? Os dicionários apontam que liberdade é a capacidade de se fazer o que quer. Contudo, as crianças e os adultos nem sempre sabem bem ao certo quais são as suas vontades e desejos, pois, muitas vezes, estes são até mesmo contraditórios. Como um exemplo, podemos pensar naquelas coisas que nos são permitidas, mas inacessíveis, bem como outras acessíveis que nos são proibidas. Assim, essa liberdade é “[...] uma liberdade administrada, que deve ser obtida através da submissão a regras. O sujeito da educação aprende a ser livre, pelo acatamento de limites e das leis sociais” (BUJES, 2000, p.12).

Embora a palavra “liberdade” tenha tantos significados, a tentativa aqui é buscar entendê-la de acordo com a singularidade das vivências infantis. Segundo o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p.699), o vocábulo “liberdade” deriva do latim *libertas* e possui três significados fundamentais:

1º Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a Liberdade é ausência de condições e de limites; 2º Liberdade como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); 3º Liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a Liberdade é limitada e condicionada, isto é, *finita*.

A liberdade não é atribuída apenas a uma parte da criança, mas sim ao seu todo como pessoa, pois é uma possibilidade de escolha motivada por interesses específicos de sua idade. De acordo com o seu desenvolvimento, ela terá determinados interesses, desejos e manifestações que, em consequência, a motivarão em suas escolhas. Dessa maneira, o brincar é a liberdade de a criança produzir-se a si mesma. A liberdade de brincar na infância é a expressão de uma criança que diz: “Quero ser livre para brincar com a vida!”. Brincando, a criança aprende a ser livre harmonizando o seu mundo interior nas suas mais variadas composições com o mundo exterior. O direito de brincar como um direito de liberdade é equilíbrio e felicidade.

A liberdade faz com que a criança seja autora das escolhas que lhe interessam, fortalecendo a construção da sua autonomia de acordo com a sua lógica própria e “[...] levantando hipóteses na tentativa de compreender problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem” (WAJSKOP, 2005, p.33). No entanto, o exercício da liberdade pode ser limitada pelo seu desenvolvimento, pelas condições sociais, ou ampliada pelo estímulo e apoio do adulto, especialmente, por meio do brincar.

É interessante apontar que o exercício do “auto-governo” e “das escolhas”, a “gradativa independência” e a internalização das regras não se dão num espaço de infinitas possibilidades, mas dentro de limites estreitos que, no entanto, não são proclamados como tal. Não se trata de auto-regular-se, segundo escolhas livres: “não são todas as regras que podem ser modificadas em função de acordos feitos entre professores e crianças”. A noção do desenvolvimento de uma moral autônoma é, na verdade, a imposição de uma pauta arbitrária de condutas tomadas como desejáveis, já preexistente no espaço social e cultural (BUJES, 2000, p.38).

Neste sentido é que podemos considerar que a questão do exercício do direito de liberdade de brincar na infância é um dos temas importantes para a educação, porque a liberdade da criança restringe o poder do adulto que, de certa

forma, não está preparado para conviver com o processo de construção da autonomia da criança. Isso significa que a criança só será livre quando lhe for permitido coordenar-se com a realidade e é justamente isso que lhe dá um poder de escolher entre possibilidades.

Por outro lado, o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de “infância como sujeito” como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem. O lugar do adulto fica desocupado, *como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu*, o que revela um distorção profunda do sentido da autoridade (KRAMER, 2007, p.18)⁴.

O reconhecimento da autonomia e da capacidade de auto-regulação da criança deve ser princípio básico para as atividades da escola e não o contrário. No entanto, reconhecemos que o espaço escolar é um espaço de contradições. Mas é importante que ela procure ultrapassar as suas tensões no sentido de reconhecer que as crianças são sujeitos de direitos e que é um espaço institucional de educação. Por isso, os educadores devem ser capazes de compreender o que significa uma criança com autocontrole. Wajskop (2005, p.30) afirma que a brincadeira aparece sempre como uma situação organizada:

[...] onde existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar em uma ordem dada, mesmo que ela seja aleatória e indeterminada, como se pode constatar nos jogos das crianças pequenas. Esta característica da brincadeira é importante, no que se refere à influência que exerce no desenvolvimento infantil, especificamente no desenvolvimento do autocontrole da criança.

Nesse sentido, Neill (1976, p.89) faz a seguinte crítica à escola desvinculada aos interesses da infância:

A criança modelada, condicionada, disciplinada, reprimida, a criança sem liberdade cujo nome é Legião, vive em todos os recantos do mundo. Vive em nossa cidade, mesmo ali do outro lado da rua. Senta-se em uma carteira monótona de monótona escola, e mais tarde senta-se a uma escrivaninha ainda mais monótona de um escritório, ou de um banco de uma fábrica. É dócil, disposta a obedecer à autoridade, medrosa da crítica, e quase fanática em seu desejo de ser normal, convencional e correta. Aceita o que lhe ensinaram quase sem indagações, e transmite a seus filhos todos os seus complexos, medos e frustrações.

⁴ Grifos da autora.

De um modo geral, o exercício da liberdade na infância é vista por muitos educadores como “soltar os freios”. Isso traduz para ele um certo mal-estar porque costuma considerar a criança como uma extensão do seu poder. Neill (1976, p.103) expõe a argumentação destes adultos nas seguintes palavras:

A vida é dura, e devemos treinar as crianças para que se ajustem mais tarde à vida. Portanto, precisamos discipliná-las. Se lhes permitirmos fazer o que quiserem, como poderão servir um patrão? Como poderão competir com outros que tiveram disciplina? Como poderão exercer a autodisciplina?

A liberdade que as crianças experimentam ao brincar permite-lhe expressar a sua sinceridade e a não-submissão às possíveis formas opressoras do mundo adulto. Os educadores devem também ser livres procurando dialogar e lembrar da história de sua infância, respeitando as marcas que esta lhe deixaram e que contribuem para a formação de outras múltiplas infâncias. A liberdade da criança relaciona-se intimamente com a liberdade que o educador experimentou na sua infância e, também, no exercício de sua profissão.

[...] É possível dizer que os adultos que tiveram uma infância marcada pela vivência em grupos de brincadeiras e forte sentimento de coletividade, e que a qualificam como positiva tendem a tentar reproduzir no presente aquilo que entendem como sendo como mais positivo para oferecerem às gerações mais novas as quais convivem, - através de sua prática como educadoras e mães - e no oferecimento de condições de experiências semelhantes (na medida do possível), orientados pela imagem que fazem de criança e de infância. Os adultos que tiveram a infância não tão fortemente marcada por estas características tendem a assumir duas posturas: procuram projetar no presente, principalmente para com as crianças com as quais se envolvem, aquilo que gostaria de ter vivido e experimentado (guiados pelos desejos e frustrações) no passado; tendem a dar continuidade ao tipo de vivência que tiveram, talvez não acreditando na sua participação como agentes de possíveis mudanças (embora seja necessária uma mudança da situação social e econômica mais ampla), na falta de motivação ou no não reconhecimento do processo histórico (baseado na inter-relação do indivíduo com o social) (FERNANDES, 2001, p.200).

No sentido jurídico, a liberdade consiste na faculdade ou poder outorgado à pessoa da criança para que possa agir segundo sua própria determinação respeitados, no entanto, as regras instituídas.

Daí a constatação lógica de que a liberdade da criança é uma liberdade muito *sui generis*. De fato, é muito contraditório dizer que um sujeito é titular do direito de liberdade mas não pode exercer esse direito. A liberdade é escolha. Se um sujeito não pode escolher, e outro sujeito está encarregado de escolher por ele, aquele sujeito não é livre (VERCELONE, 2000, p.19).

O termo “respeito” vem do latim *respectus* que é o “reconhecimento da dignidade própria ou alheia e comportamento inspirado nesse reconhecimento” (ABBAGNANO, 2007, p.1008). De acordo com De Plácido Silva (apud FARIA, 2000, p.214), o termo respeito “é o tratamento atencioso à própria consideração que se deve manter nas relações com as pessoas respeitáveis, seja pela idade, por sua condição sociais, pela ascendência ou grau de hierarquia em que se acham colocadas”.

O “respeito”, no sentido jurídico, tem o mesmo valor que no sentido vulgar. A criança e o adolescente são merecedores de respeito em função de sua dignidade como pessoa humana. A dignidade vem do latim *dignitas* (ABBAGNANO, 2007) e é uma qualidade moral que, possuída pela criança, serve de base ao próprio respeito em que é tida. No sentido jurídico, entende-se a dignidade humana como a defesa de si próprio. No entanto, destacamos que há dúvidas quanto a utilizar esse termo porque o seu sentido pode ser entendido como uma “admiração romântica” ou referir-se a uma concepção “romantizada e essencialista de infância”. Mas Korczak (apud MEIRIEU, 2004, p.160) utiliza este termo no sentido de que “[...] para él respetar nos es dimitir, sino aceptar la especificidad del status del niño (incluindo en el hecho de que, para su desarrollo, este niño requiere el ejercicio de la autoridad del adulto)”.

A criança reconhecida em si como pessoa tem um fim em si mesma, ou seja, como realidade ontológica ela possui as condições e competências para viver de forma plena a sua infância. Essa infância, única e irrepetível, não tem um valor relativo, pois ela é o fundamento absoluto da dignidade do ser infantil. Garantir o direito à infância por meio do direito de brincar é assegurar à criança a possibilidade de manifestar vivências insubstituíveis que propiciam o desenvolvimento integral de sua pessoa.

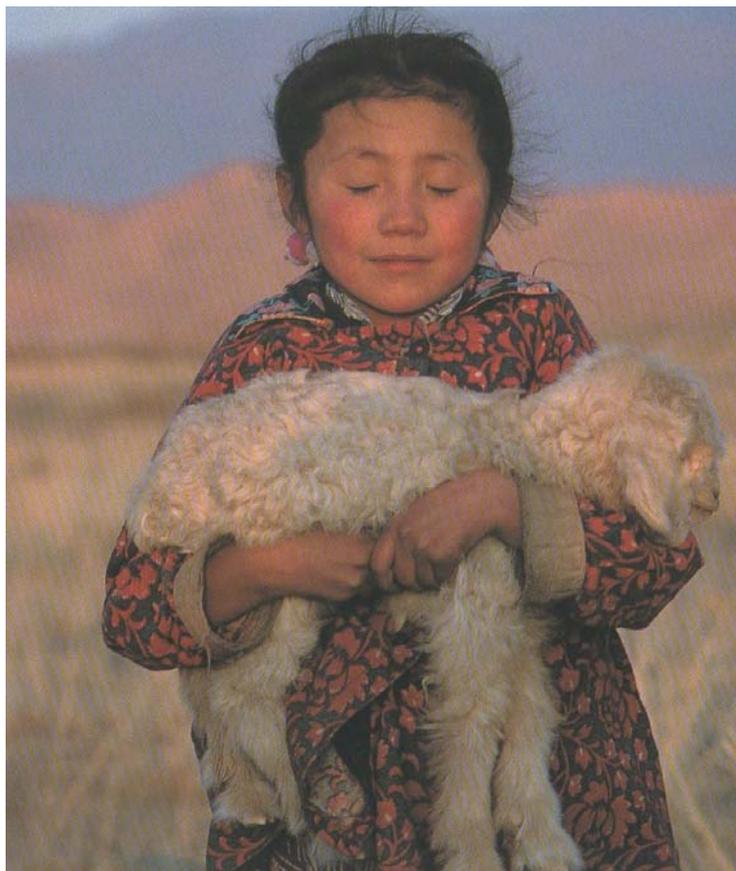


Figura 45 – Kling. Kazakh girl with her lamb, Mongolia (2006, p.134).

Considerar o brincar como um direito é reconhecer a dignidade da pessoa da criança, que tem o direito de liberdade para vivenciar essa possibilidade na sua infância. O princípio constitucional da dignidade da pessoa da criança fundamenta a idéia de que a infância não pode ser substituída por outras atividades que não lhes são próprias como por exemplo, o trabalho infantil.

A dignidade da criança constitui, portanto, um valor insubstituível dentro do ordenamento jurídico brasileiro que a reconhece como pessoa e não como coisa e isso pode ser traduzido no fundamento de que ela não é um meio para se atingir a adultez, mas um fim em si mesma. Machado (2003, p.91) expõe que a dignidade humana “é um valor subordinante, que nunca cede em face dos valores subordinados”. A dignidade da criança, conforme aponta a CF/88 nunca decai porque é o fundamento do Estado Democrático de Direito.

É relevante que seja assegurado à criança a liberdade de brincar e dispor do tempo, no cotidiano escolar, para o pleno desenvolvimento de sua personalidade e de suas potencialidades. Libertar a criança é reconhecer o direito

de, na medida do possível, dar-lhe a chance de governar a si própria e de ser ela própria. Em outras palavras, libertá-las é não abafar as suas almas e tirar a “oportunidade de serem elas mesmas” (FRIEDMAN, 2005, p.13).

Qual a reação da criança diante da liberdade? Crianças inteligentes e crianças não-inteligentes ganham algo que jamais tinham tido antes – algo quase indefinível. O sinal exterior principal é um aumento grande da sinceridade e da caridade, é uma diminuição da agressividade. Quando as crianças não estão sob o medo e a disciplina, não se mostram claramente agressivas (NEILL, 1976, p.106).

De acordo com Tonucci (2005, p.18), “é preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos”. Podemos ir um pouco além afirmando também aquela mediação do educador com a criança no sentido de que ele é no espaço das instituições escolares um agente promotor do direito de brincar.

O ócio, considerado um mal para a sociedade capitalista, supõe que o jogo, mesmo o das crianças, seja definido pelo fato de não ser trabalho. De Masi escreve que a atividade criativa não se diferencia do jogo e do aprender. A idéia de que há separação entre estas duas dimensões é artificial, pois “quando trabalho, estudo e jogo coincidem, estamos diante daquela síntese exaltante que eu chamo de ‘ócio criativo’” (2000, p.16). A oposição entre o brincar e o trabalhar entende que a brincadeira é “perder tempo”, ou seja, não vincula-se com o mundo produtivo que determina a produção de resultados considerados como úteis socialmente.

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo freqüentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (BORBA, 2007, p.34).

Moyles (2006, p.13-4) expõe que as discussões acerca do trabalhar/brincar e de polarizações semelhantes “são singularmente inúteis, pois, [...] a maioria de nós reconhece que é possível brincar no nosso trabalho e trabalhar no nosso brincar”. Sacristán (2005, p.54) afirma ser uma referência importante a

consideração de que a improdutividade da infância nas sociedades tornou possível a retirada das crianças do mundo do trabalho.

Erickson (1971, p.218) confirma que esta separação é “somente um dos muitos preconceitos em nome dos quais excluimos nossas crianças da fonte original de um sentimento de identidade”. Esse preconceito também se mostra quando os adultos desocupam seu lugar e tratam as crianças como companheiras em momentos em que ela não tem a menor condição de sê-lo ou quando não assumem seu papel de adultos em situações nas quais a criança precisa aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir quando iniciadas pelo adulto (KRAMER, 2007). O jogo como possibilidade de autocura em situações terapêuticas e a sua relação com a construção da identidade infantil são uma realidade intermediária entre fantasia e a verdadeira realidade:

Quando se diverte, o indivíduo deve-se interfundir com as coisas e as pessoas de uma forma igualmente não-envolvente e inconstante. Deve fazer qualquer coisa que tenha resolvido fazer sem estar forçado por interesses urgentes ou impulsionado por uma intensa paixão. Deve-se sentir entretido e imune a todo temor e expectativa de conseqüências sérias. Está de férias com relação à realidade social e econômica, ou, como se costuma acentuar, não trabalha (ERICKSON, 1971, p.194).

É um jardim secreto só seu onde florescem suas fantasias. Erickson leciona que “o jogo, então, é uma função do ego, uma tentativa no sentido de sincronizar os processos corporais e sociais com o eu” (1971, p.194). A desvalorização do jogo na infância pode levar à desarmonia com a própria construção da identidade da criança desviando o processo de autodescoberta e sendo forçada a desenvolver uma personalidade e capacidades do jeito que os adultos acharem melhor. É um direito de “modelar a sua própria vida interior para tornar-se um autêntico indivíduo” (BETTELHEIM, 1989, p.175).

Hoje, como disse Mendel (1974), a infância poderia ser considerada como o estado de plenitude definitiva, ao longo da vida. A criança pode ser identificada parcialmente com o adulto, e este não deixaria de ser criança em alguma medida. O fato de não ter vergonha de realizar atividades lúdicas sendo mais velhos não é uma volta à infância, mas, sim, uma conquista do adulto nas sociedades modernas e não só um mecanismo de fuga. A distinção entre “adulto sério destinado ao trabalho” e o “menor ou jovem desocupado dedicado ao ócio” se dilui (SACRISTÁN, 2005, p.54).

Na sociedade dos adultos produtivos, as crianças e os idosos são relegados a um segundo plano, pois são considerados como improdutivos. Todavia, percebemos por parte dos “adultos produtivos” uma preocupação com as crianças e suas vivências, mas não se descuidam de iniciá-las nos valores do sistema que são aceitos socialmente e que fazem parte do imaginário social. As intervenções dos adultos têm como finalidade integrar a criança a um mundo com códigos sociais de poder (educar o seu caráter selvagem?). Essa sociedade estruturada entende que a criança é vulnerável, é aquela que não fala e ainda “não é”. Assim, o idoso também é discriminado porque é considerado aquele que já foi. Oliveira (1993, p.3) pesquisa a relação entre gerações e as possibilidades educativas que podem surgir entre avós e netos. Para ele:

[...] avós e netos entre si trabalham na prática com a busca de relações igualitárias, sem perder de vista as diferenças. Justamente esta combinação é que permite a riqueza da co-educação de gerações, isto é, de mútuas influências entre as pessoas abertas a se modificarem, conscientemente ou não, com a ajuda do outro.



Figura 46 – Tonucci. É melhor com os avós (2005, p.81).

Oliveira (1993) frisa a importância da convivência de pessoas de diferentes gerações, por meio de trocas e experiências e da possibilidade de reelaboração de contextos culturais permitido pelo contato entre elas. A “não-contemporaneidade entre contemporâneos” mostra que:

[...] Todos vivem com pessoas da mesma idade e com outras idades diferentes, deparando-se com várias possibilidades de experiência entre si. Para cada um, contudo, o “mesmo tempo” é um tempo diferente, ou seja, representa um diferente período do seu “eu”, o qual só poderia ser compartilhado com pessoas da mesma idade (OLIVEIRA, 1993, p.19).

A oposição existente entre o jogo e o trabalho advém da sociedade que exige que as pessoas trabalhem, ou melhor, sejam produtivas. Kramer (2007) aponta que as crianças brincam para tentar descobrir e conhecer o mundo e essa atuação as liberta da obrigação de ser úteis. Cria-se uma contraposição entre produtividade e ócio bastante prejudicial para o reconhecimento da necessidade do homem em se divertir. De acordo com Sacristán (2005, p.54), a questão da improdutividade da infância é uma das causas que justifica que “a retirada dos menores do mundo do trabalho foi uma referência importante (nesse caso uma ausência) para reconhecer a diferenciação do menor em relação ao adulto”. A criança na sua aparente fragilidade pode revelar aos adultos muitas verdades que eles não conseguem mais enxergar e nem mesmo ouvir.



Figura 47 – Tonucci. Adultos mais infantis (2005, p.169).

Neill (1976, p.89) apresenta o argumento de que as crianças desenvolvem-se numa “atmosfera que desaprova a vida” e que tem um único motivo para agir dessa forma que é “moldar a criança numa disciplinada criatura que colocará o dever antes do prazer”. Ainda considera que a liberdade significa fazer aquilo que quisermos, desde que não interfira na liberdade alheia; como resultado, teremos a autodisciplina (NEILL, 1976, p.107). Nesse sentido, a educação sem liberdade:

[...] resulta numa vida que não pode ser integralmente vivida. Tal educação ignora quase inteiramente as *emoções* da vida, e porque essas emoções são dinâmicas, a falta de oportunidade de expressão deve resultar, e resulta, em insignificância, em fealdade, em hostilidade. Apenas a cabeça é instruída. Se as emoções tivessem livre expansão, o intelecto saberia cuidar de si próprio (NEILL, 1976, p.93)⁵.

Um outro ponto interessante de se observar é que o ECA traz em seu texto um contraponto necessário entre o direito de brincar em relação ao não-trabalho infantil. Wajskop (2005, p.26) argumenta que o direito à infância é o direito ao não-trabalho “característico da brincadeira e que se constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção da identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa”. É interessante observar que para se garantir o direito de brincar é preciso garantir espaços destinados para que isso aconteça.

Lembramo-nos, neste caso, da própria organização do espaço escolar, que deve ser essencialmente lúdico e não “simplesmente do acúmulo de objetos situados em um lugar. A idéia de espaço faz alusão, mais do que aos componentes isolados que o formam, à particular relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o freqüentam” (FORNEIRO apud SEREDUIK; RAMADAN; GOBBO, 2003, p.79).

Mas, acima de tudo, as crianças “precisam de tempo e tranqüilidade para se concentrar nas brincadeiras, e de oportunidade e incentivo para ir em frente por seus próprios meios” (BETTELHEIM, 1989, p.171). Por esta razão é muito importante garantir os espaços públicos para que a criança possa brincar com segurança. Porém, é importante ressaltar que, mesmo que não haja espaços institucionais (por exemplo, brinquedotecas escolares) ou públicos (praças, parques etc) que permitam as manifestações lúdicas para as crianças, mesmo assim elas

⁵ Grifos do autor.

brincam reinventando e rompendo com as limitações do ambiente e do adulto que não permitem o brincar.



Figura 48 – Barber (1845-894). Compulsory Education (s/d).

A criança brinca independentemente de haver uma lei anterior que permita que ela o faça, independente de condições adversas ao seu desenvolvimento e bem como quando é submetida ao trabalho infantil nas suas mais variadas formas, pois somente “[...] ‘na fria sepultura das profundezas do mar’” é que “parece não haver possibilidade para brincar” (MACHADO, 1998, p.37).

Atualmente, esses espaços tornaram-se para a criança lugares de risco, logo elas ficam enclausuradas em suas salas e quartos, em frente às televisões e computadores diminuindo suas interações, ou quando podem brincar, os espaços se restringem aos *shoppings* e

condomínios, sujeitos às regras. E no que se refere às crianças de classes sociais menos favorecidas, a situação torna-se mais grave, pois além de não terem à disposição estes espaços, são obrigadas a assumirem funções domésticas ou são lançadas ao mercado de trabalho precocemente (SEREDIUK; RAMADAN; GOBBO, 2003, p.79).



Figura 49 – Tonucci. Se vocês constroem nós não podemos brincar (2005, p.137).

Este autor brilhantemente resume esse contraponto ao dizer que o problema cinge-se no fato de que “[...] quem não trabalha não tem direito a se divertir” (1971, p. 197). Notamos, portanto, que a tolerância em relação ao jogo infantil se demonstra nos esforços em “[...] inventar teorias que demonstrem que o jogo na infância é realmente um trabalho, ou não tem importância” (ERICKSON, 1971, p.197). A concepção que transcende esta idéia é a de que a criança não significa muita coisa, ou melhor, não é “ninguém ainda” e que o jogo que faz parte de seu mundo é considerado inútil. Como se o universo infantil fosse destituído de seriedade. Porém, a criança é “[...] un ser serio, algunas veces más serio que nosotros mismos en nuestras actividades más cotidianas” (MEIRIEU, 2004, p.20).

E a criança? Ela não produz nada? A escola reproduz essa visão, fazendo com que a criança seja valorizada pela quantidade do trabalho que executa, com os professores, que são valorizados pela quantidade de conteúdos que transmitem. O que a escola faz na verdade, é dicotomizar o trabalho e o brincar, fazendo do brincar um prêmio para quem produz ou uma punição (não brincar) para quem se recusa a produzir (SEREDIUK; RAMADAN; GOBBO, 2003, p.78).

Cardoso (2004) reforça a citação acima quando afirma que cada dia mais assistimos à escassez de tempo para o lúdico, em favor de afazeres diários e instrutivos, sendo o brincar visto como algo não sério e leviano: primeiro, faz-se o que é sério, depois é permitido brincar. Isso nos leva a crer que as condições físicas, históricas e sociais se modificam constantemente e acabam influenciando a atividade lúdica e o modo de brincar hoje. Esses aspectos atingem diferentemente cada classe social.



Figura 50 – Quino (2003, p.243).

Postman (2002, p.18) revela que a idéia infância está desaparecendo devido a estímulos que levam a adultização da criança, pois “tanto quanto as diferentes formas de vestir, as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo”. O autor afirma que:

[...] os jogos infantis, em resumo, é uma espécie ameaçada. Como na verdade é a própria infância. Para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis. Certamente é por este motivo que existe um movimento crescente no sentido de reformular os direitos legais das crianças para que sejam mais ou menos os mesmos dos adultos (POSTMAN, 2002, p.18-9).

Isso não significa que as crianças de hoje têm menos capacidade para fantasiar ou para brincar do que outras gerações. O que acontece hoje é que não se “concede espaço suficiente para que as fantasias pessoais se desenvolvam, e eles são continuamente violados pelos produtos de fantasias impessoais e desindividualizados da mídia” (BETTELHEIM, 1989, p.177).

Machado (2003, p.195) ressalta que “o direito de brincar das crianças assume o contorno de essencialidade que o leva à condição de direito fundamental especial delas, na ótica de uma acepção radicalmente aberta aos direitos humanos”. A essencialidade do direito de brincar reside no direito humano de ser criança. Direito de viver plenamente a infância como um ser concreto, único, capaz, completo e indivisível.



Figura 51 – Tonucci. Direitos e deveres (2005, p.181).

Por isso, a importância do brincar “está no prazer imediato da criança, que se estende e se transforma num prazer de viver” (BETTELHEIM, 1989, p.168). Assim é que a escola deve planejar sua proposta pedagógica revelando pela criança um profundo respeito. Um respeito que considera a sua própria perspectiva

infantil, ou seja, considerar que “as crianças são desejanter” (ABRAMOWICZ, 2003, p.20).

Escutar significa precisar da contribuição do outro. Não basta interesse, motivação, convicção de que seja uma boa técnica para envolver as crianças; é preciso sentir, sincera e urgentemente, essa necessidade. É necessário precisar das crianças. Esta é a primeira e verdadeira condição para que se possa conceder a palavra às crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, idéias e de fazer propostas úteis para nós, adultos, capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas. Se assim for, a relação com elas será correta, entre cidadãos adultos e pequenos cidadãos, mas agora, cidadãos. Se não for assim, poderemos dar presentes às crianças, transcorrer com elas períodos divertidos e agradáveis (especialmente para nós), mas ficaremos sempre excluídos de seus direitos, porque elas sempre serão “futuros cidadãos” ou, então, “menores” (TONUCCI, 2005, p.18).

Para Batista (2005), todo jogo é mediador de desejo, traz consigo uma satisfação e permite expressar seu desejo aos outros, em jogos compartilhados. Essa é a chave do jogo, de todos os jogos de todos os humanos, e não somente das crianças. Por essa razão é que a formação lúdica do educador tem sua validade, pois ela valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando a ele vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação, pensamento e linguagem (SANTOS; CRUZ, 1997). A formação lúdica possibilita ao educador que ele reconheça-se como pessoa, que tem possibilidades e limitações e tem por finalidade “desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto” (SANTOS; CRUZ, 1997, p.14).

O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate dessa ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do jogo (SANTOS; CRUZ; 1997, p.14).



Figura 52 – Kling. Guess who? Bodnath, Nepal (2006, p.22).

Embora o direito de brincar (que se depreende dos arts. 16, 59, 70 e 71 do ECA) seja considerado um direito fundamental especial, como assinala Machado (2003), há barreiras para efetivá-lo no contexto escolar. Segundo Moyles (2006, p.16), um dos atributos do brincar são “as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o *não saber*”⁶. Bazílio e Kramer (2003, p.15) denunciam que:

Se o direito à brincadeira como experiência de cultura é hoje claramente postulado e hegemonicamente aceito entre aqueles que atuam na pesquisa, na gestão e na prática com crianças em creches e pré-escolas, tudo passa como se, ao entrar na escola fundamental, deixassem de ser crianças, tornando-se adultos. Questões relativas à arte, à formação cultural, ao papel e à concepção de infância desaparecem ou são desconsideradas como coisa menor ou não pertinente.

⁶ Grifos da autora.

De acordo com Novaes (2000, p.527-8), Winnicot também enfatizou a importância do brincar como uma atividade criativa e universal que permite a inserção da “criança no mundo de regras, dos códigos sociais, e a apropriação cultural favorecendo a interação social, o desenvolvimento do seu pensamento, da linguagem do equilíbrio afetivo-emocional”. No entanto, o que observamos é que muitos pais e educadores relutam em reconhecer tal direito concebendo a brincadeira como algo supérfluo, secundário e de pouca importância para a educação da criança.



Figura 53 – Tonucci. Um dia para brincar (2005, p.64).

Moyles (2006) aponta que embora a maioria das pessoas parece concordar que toda criança tem o direito de brincar (pois até a Convenção sobre os Direitos da Criança no artigo 31 deixa isso claro), o que parece estar em discussão é se ela tem o direito de fazer isso em contextos educacionais. O brincar traz para a criança elementos importantes para a sua constituição, mas as instituições escolares na contemporaneidade excluem e/ou não valorizam esse “[...] poderosos elemento

simbólico como fator essencial para o processo de construção da subjetividade do sujeito e do conhecimento” (VASCONCELOS, 2006, p.61).

Os direitos da Convenção são todos importantes, por isso, o direito ao jogo deveria ter a mesma importância do direito à educação, como sustentam as crianças argentinas de Florêncio Varela. Mas como é garantido o direito ao jogo, se, com frequência, os deveres de casa absorvem a tarde toda, o tempo dos fins de semana e também das férias? Se um dia uma criança não pôde brincar, o dia seguinte pode ser recuperado indo para a escola mais tarde? Na escola, como é respeitado o direito ao jogo? As casas e os condomínios são adequados ao jogo das crianças? (TONUCCI, 2005, p.155).

É dever da escola assegurar a plenitude da infância. Kramer (2003, p.53) afirma que “todo projeto político-pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que subordinam objetivos, estratégias, recursos”. Não é somente no período da Educação Infantil que se deve assegurar o direito de brincar. Kramer (2003) entende esta idéia como uma contradição causada pela fragmentação dos conceitos, da classificação dos profissionais, das crianças e das práticas educativas. Contradição que oferece aos professores “opções ilusórias” acarretando a dicotomia entre a educação infantil e o ensino fundamental como duas realidades estanques sem qualquer compasso de harmonia e coerente continuidade.

A escola deveria fazer da vida da criança um brinquedo. Não quero dizer que a criança deva ter um caminho de rosas. Tornar tudo fácil para ela é fatal para o seu caráter. Mas a própria vida apresenta tantas dificuldades que as dificuldades artificiais preparadas com que presenteamos as crianças não se fazem necessárias (NEILL, 1976, p.107).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo 2º a criança é criança até doze anos de idade incompletos. Pensa-se que “[...] na educação infantil temos crianças e no ensino fundamental temos alunos! Ora, temos – ou precisamos ter – crianças, sempre” (KRAMER, 2003, p.62).



Figura 55 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.251).

Reconhecer que tanto as crianças de 0 a 6 anos e como as do Ensino Fundamental são crianças implica o dever da escola em reconhecer e garantir a realização de suas necessidades, especialmente a de brincar. Brincar não somente na Educação Infantil, mas também no ensino fundamental que são realidades frequentemente vistas pelo adulto como separadas, mas que no ponto de vista da criança não há fragmentação. Por essa razão é que Kramer (2007, p.19) aponta que é capaz de articular esses dois momentos da educação da criança, concebidos como “experiência com a cultura”. Essa articulação deve ser considerada para que a educação das crianças garanta essa experiência com a cultura, especialmente no Brasil que agora conta com o ensino fundamental com nove anos de duração e inclui crianças de e ano de idade.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas assegurando o direito das crianças de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 1987, p.20).

O direito à educação como um dos direitos sociais deve ser assegurado à criança por meio de um trabalho pedagógico que leve em conta “[...] a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural [...]”

(KRAMER, 2007, p.20). Devemos, portanto, assegurar o atendimento das necessidades (aprender e brincar) por meio de uma ação educativa intencional articulada entre Educação Infantil e Ensino fundamental que não podem descuidar de que é preciso “[...] ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (KRAMER, 2007, p.20).

A escola deve ser um lugar que privilegia a necessidade de brincar da criança porque os jogos “mostram estar relacionados com a dinâmica da história da vida da pessoa” (ERICKSON, 1971, p.88). Isso significa dizer que o ato de brincar é carregado de significação onde se exterioriza o estado da criança e sua construção de identidade. O brincar apresenta-se numa variedade de conotações sociais e possibilita a interpretação do biológico, do cultural e do psicológico da criança. De acordo com Moyles (2006), ele é carregado de qualidades motivacionais e de aprendizagem.

Outro ponto a ser discutido é em relação à “didatização do lúdico” onde o brincar atrela-se somente ao pedagógico. A escola formal não permite o prazer e nem mesmo o divertimento em seu contexto. As atividades pedagógicas dirigidas, pré-estabelecidas e com objetivos pedagógicos são preponderantes e deixam pouco espaço para brincadeiras livres criadas pelas crianças. Wajskop (2005) aponta que muitas escolas têm didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as à imposição de atividades repetitivas de discriminação viso motora e auditiva, por meio de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. A didatização do lúdico comporta práticas controladas pelo educador onde as brincadeiras são “elemento de sedução oferecido à crianças”. Nessas atividades, as crianças têm pouca margem para iniciativas próprias e o “controle pertencendo ao adulto garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol do objetivo escolar” (WAJSKOP, 2005, p.25). Machado (1998, p.33) aponta que é preciso que os adultos não capturem a brincadeira num lado amargo da vida, “[...] ao pretender, por exemplo, que as crianças ‘aprendam brincando’ ou ‘brinquem aprendendo’! Este é o objetivo apenas de fabricantes de jogos educativos”.

[...] Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola (WAJSKOP, 2005, p.23-4)⁷.

A brincadeira e o jogo têm função social e são produções elaboradas culturalmente, mas que só podem ser expandidas com a efetiva contribuição dos adultos, jovens e crianças em interação. As crianças, porém, desafiam essa didatização do lúdico quando inventam brincadeiras sem o consentimento do adulto que acontecem nos intervalos das atividades formais, orientadas e supervisionadas sem o adulto perceber. Ou seja, as crianças brincam mesmo com ou sem consentimento do adulto (mesmo que esses possam achar que as brincadeiras somente podem ser ensinadas), porque “os corpos sabem – brincar não se ensina de maneira literal. E a sua beleza não se explica. É intrínseca à brincadeira” (MACHADO, 1998, p.37).

ARROYO (1995) contribui nesse sentido quando afirma que a brincadeira não deve ser um instrumento para tornar uma aula eficiente e nem tampouco estar ligada a didatização. Porque, neste tipo de atividade controlada pelo educador, a brincadeira pode ser apenas um elemento de sedução oferecido à criança, como coloca Wajskop (1995), utilizando o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol do objetivo escolar. O importante é que a criança possa brincar pelo brincar... Brincadeiras de faz-de-conta, de roda, de rua, folclóricos ou regionais, são as que possibilitam exercitar sua imaginação, criação e reinvenção, seja atribuindo significados diversos às suas ações e objetos ou mesmo experimentando situações novas ou de seu cotidiano (ARROYO apud SEREDIUK; RAMADAN; GOBBO, 2003, p.80).

Assegurar o espaço para o exercício do direito de brincar dentro da educação infantil e do ensino fundamental importa na consolidação de um dever legal de constituição de um espaço digno e sadio que ofereça às crianças o seu pleno desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos. Oferecer condições concretas para a realização do espaço para brincar implica educar com dignidade e contribuir para a garantia dos direitos de todas as crianças proporcionando a estas avançar “para novas etapas de domínio” (ERICKSON, 1971, p.204). A realização do

⁷ Grifo da autora.

direito de brincar passa pela consolidação de políticas públicas que garantam escola de qualidade como direito de todos. É preciso traçar ações para a infância que “representam a possibilidade de tornar as conquistas legais em fato concreto” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p.97). Que a escola seja um espaço de cidadania, de cultura e de conhecimento. Esse é o nosso desejo e de muitos educadores comprometidos com a construção da educação de qualidade na infância.

Mas olhemos para o horizonte da realidade brasileira de hoje. Pensemos em nossas escolas públicas. Pensemos naquelas crianças de contextos diversos. Até onde alcança o nosso olhar? Será que nessa escola é possível brincar? É por esses horizontes onde o nosso olhar tentará caminhar no próximo capítulo.

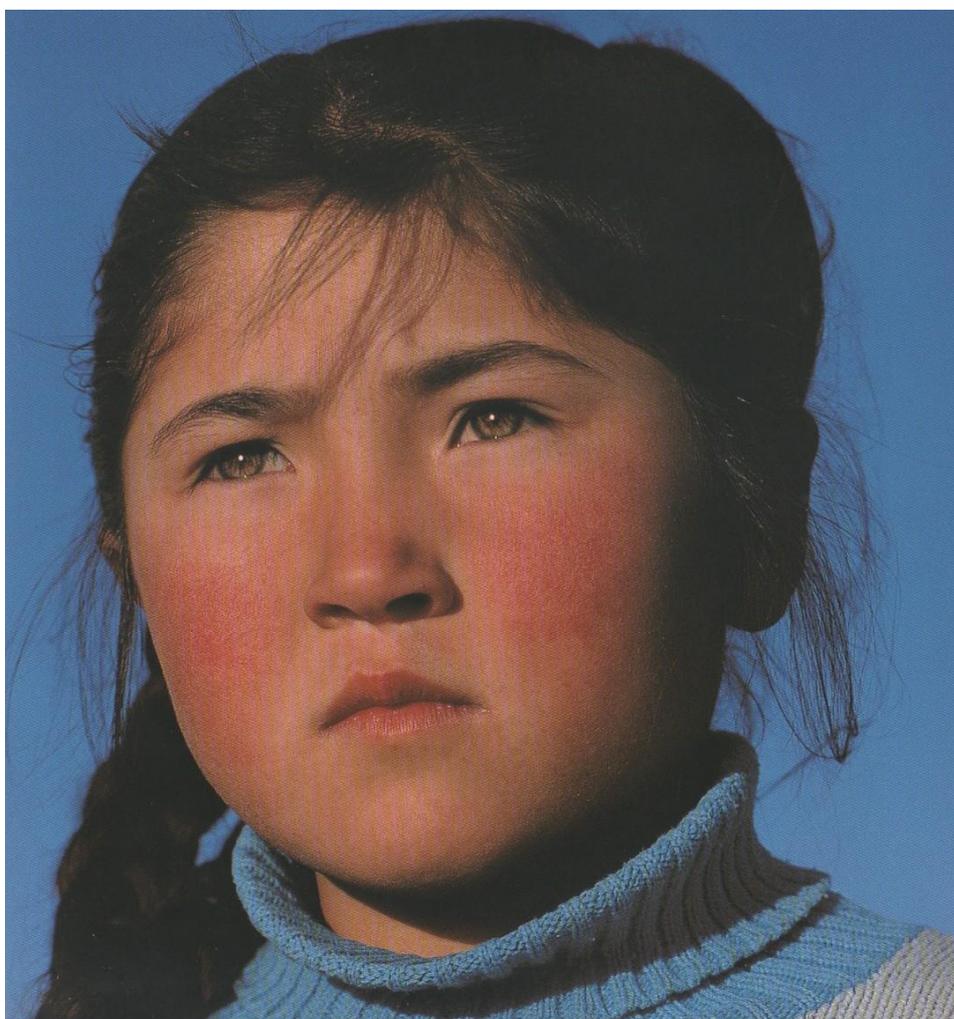


Figura 56 – Kling. May, Altai Mountains, Mongolia (2006, p.99).

CAPÍTULO 6 – O DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA

Marinheiro

A roupa de marinheiro sem navio
Roupa de fazer visita
Sem direito de falar
Roupa-missa de domingo,
Convém não amarrotar.
Roupa que impede o brinquedo
E não pode sujar.

(Carlos Drummond de Andrade, s/d)¹

6.1 PENSANDO A INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR

Nos capítulos anteriores fizemos um percurso sobre os discursos que foram produzidos acerca da concepção de infância e sua estreita ligação com a construção e consolidação dos seus direitos. Essas concepções foram apropriadas pelos educadores e pela sociedade e, ao final, influenciaram (e ainda influenciam) as maneiras de tratamento dos adultos em relação à criança. Não somente isso, mas essas concepções também influenciam o modo de agir e de pensar das próprias crianças que aproveitam desse contexto muitos elementos para formar a sua cultura infantil. Nesse capítulo, abordaremos a fundamentação teórica de alguns autores que reconhecem que o valor do brincar e seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Concordamos com Abott (apud MOYLES, 2006, p.95) quando este afirma que:

[...] o brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida! Como a maioria dos educadores reconhecerá prontamente, as crianças *brincarão* apesar de, e não por causa de, qualquer provisão planejada para elas brincarem ou de uma aceitação real por parte do adulto de que o brincar *pode* desempenhar um papel central no currículo².

¹ Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema050.htm>. Acesso em 30/01/2007.

² Grifos do autor.

Inegavelmente, um dos pontos importantes nesse processo de construção social acerca da infância reside na idéia contemporânea de considerá-la como um lugar de direitos onde, o entendimento da criança passa a ser de sujeito social diferente do adulto não apenas no aspecto quantitativo (menoridade em idade, tamanho e força física e produtiva), mas também pelas diferenças qualitativas onde a criança é concebida como um ser distinto do adulto por sua maneira própria de perceber, conhecer e sentir.

A infância hoje vive uma série de paradoxos presentes nas concepções e formas de agir com a criança em âmbito familiar e nas políticas públicas. Sarmiento e Pinto (1997, p.12), destacam que a criança é uma pessoa dotada de competências e capacidades. No entanto, ainda é presente a discussão a respeito de sua autonomia que contraria, ao mesmo tempo, a criação contínua de instrumentos de controle e tutela cada vez mais sofisticados (como a instituição escolar). Outros pontos poderiam ser ressaltados, tais como: a falta de atenção dos pais devido ao pouco tempo de convivência com a criança, a prostituição infantil, o trabalho infantil que cresce a cada dia aliado ao número de crianças vivendo em absoluta pobreza e em contextos de risco e violência; discutem-se os direitos da criança, mas não se criam condições para as suas garantias.

Diante disso, nos perguntamos: que infância as crianças precisam? Em que medida o brincar pode ser um dos elementos importantes para resgatar e permitir que a criança seja ela mesma? Como a escola pode contribuir para que a criança seja um sujeito social ativo, portadora de direitos e deveres? Ou mais ainda: o que a escola pode oferecer em termos de currículo e de organização de trabalho pedagógico para permitir em seu espaço a garantia do direito de brincar?

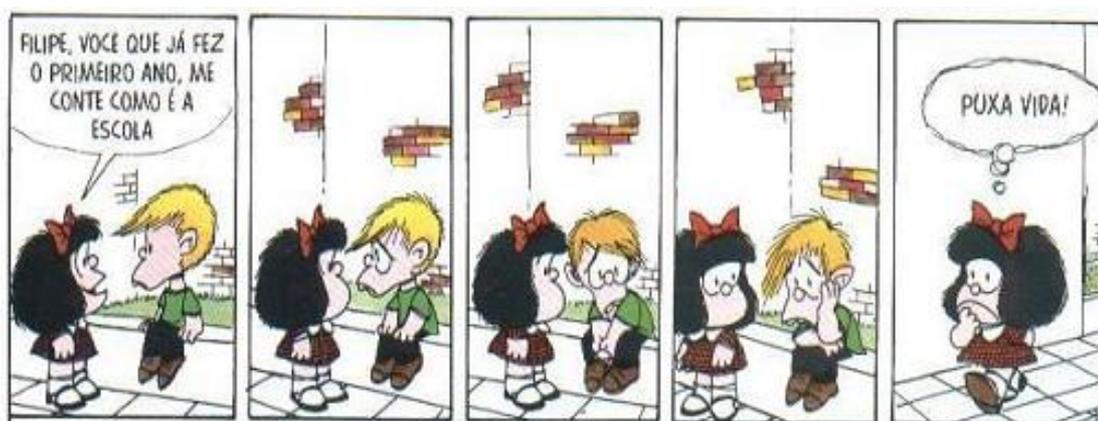


Figura 58 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.259).

Com esses questionamentos, queremos nos situar dentro de um contexto que não pretende idealizar a infância, ou seja, aquela infância que pretendemos e queremos legitimar. Ao contrário, queremos uma infância que seja vivida pela criança, mesmo que as condições impostas a ela, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos sejam adversas.

Em outras palavras, queremos uma infância possível, imersa na cultura e participante dela, onde o brincar surge como possibilidade de imaginação, de transgressão, de humor, de experiência e aprendizagem. O brincar, surge assim, como um dos ofícios da criança, pois “[...] trata-se de uma *atividade* – atitude universal de seres humanos com seus ‘filhotes’: os adultos trabalham, as crianças brincam (MACHADO, 1998, p.25)”. Esse mesmo brincar produz tempo e faz com que ela revele suas experiências, angústias e dores e, a partir disso, criar outras possibilidades como um modo de elaborar as perdas.

Muitos contextos são adversos à infância vivida, mas isso não significa que as desigualdades de condições de ser criança no mundo contemporâneo excluem a especificidade da infância em termos de desenvolvimento, desejos e manifestações lúdicas, isto é, uma infância vivida enquanto experiência individual e categoria social. Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido pensar a infância sob várias perspectivas e os direitos da criança surgem como respostas de uma sociedade que ainda tem crianças invisíveis nos mais diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Assim, podemos afirmar que o conhecimento acumulado sobre a infância permite-nos entender hoje a importância da brincadeira como um elo de ligação entre os três eixos dos direitos da criança: proteção, provisão e participação. Nesse sentido, para que a criança se desenvolva plenamente e participe ativamente do mundo em que vive, ela precisa brincar. Os antigos já sabiam da importância do brincar para o desenvolvimento do ser humano. Aristóteles (apud DUFLO, 1999) quando classificou os vários aspectos do homem, dividiu-o em *Homo Sapiens* (o que conhece e aprende), *Homo Faber* (o que faz, produz) e o *Homo Ludens* (o que brinca, o que cria). Em nenhum momento, um dos aspectos sobrepujou o outro como mais importante ou mais significativo. Na sua sabedoria, os povos antigos sabiam que mente, corpo e alma são indissolúveis, embora tenham suas características próprias.

Se considerarmos que brincar é a ação do *Homo Ludens* e parte do ser humano integral devemos considerar que o brincar favorece o desenvolvimento físico, intelectual e o estreitamento dos vínculos afetivos e sociais positivos. Estes vínculos são condições únicas para que possamos viver em grupo e é um dos aspectos principais para alcançar uma educação para a vida. O adulto encontra dificuldades em penetrar na mentalidade infantil e, em parte, isso se deve ao fato de que a criança pensa diferentemente do adulto.

Conhecer a criança, entender a concepção que temos a seu respeito são condições necessárias para aprimorar e criar as metodologias voltadas para o brincar, o cuidar, o educar e o ensinar. Brincar não é perder tempo e muito menos uma forma de preencher o tempo. A interação entre criança e o brinquedo possibilita a compreensão do contexto em que a criança participa. Essa interação constitui-se como um processo, pois não é um fim de uma atividade ou o resultado de uma experiência. É, simultaneamente, atividade e experiência, envolvendo a interação entre pares e com o educador. Envolve ainda a participação e integração total da criança possibilitando a emergência de comportamentos espontâneos e improvisados. Dessa forma, é importante garantir nas práticas educativas e de cuidado também o brincar espontâneo.



Figura 59 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.373).

Nós adultos e, enquanto profissionais da educação, deveríamos lembrar da importância do brincar para o desenvolvimento infantil. O educador precisa sentir que tem algo a oferecer à criança seja escutando-a ou abrindo-se às suas perguntas. Dessa forma, o próprio educador sente-se como um ser humano, portanto, finito e que, por sua postura pessoal e profissional, é capaz de permitir que a criança brinque como modo de elaborar as perdas. Brincar é reconhecer nossa

finitude, ou seja, que somos mortais e que temos que produzir algo novo no mundo para que nossa vida faça sentido. E aqui está um dos fundamentos da sabedoria da criança: ela brinca para romper com sua finitude, para criar tempo e para produzir sentidos em sua vida. Se brincar é um direito da criança então os adultos precisam proporcionar oportunidades e espaços onde ela possa usufruir deste direito: BRINCAR! Assim, abordaremos, não de forma exaustiva, mas como caminhos de reflexão, a noção do que é o brincar, o brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil e, por fim, o brincar no contexto da escola. Não existem “receitas” para promover o brincar como eixo de um currículo, mas caminhos para pensar uma prática pedagógica onde o educador sente que pode oferecer, pessoal e profissionalmente, contextos de cuidado, de educação e ensino onde a criança se sinta interessante, independentemente dos desafios impostos por uma sociedade hiperativa, desatenta e “séria”.

6.2 JOGAR E BRINCAR: É POSSÍVEL DEFINIR O BRINCAR?

Lidar com o conceito do brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parecer que temos algo a que nos agarrar, sua natureza efêmera impede que o agarremos (MOYLES, 2006, p.13).

Quando olhamos atentamente uma criança percebemos que ela brinca em todo lugar. Parece que sempre estão procurando qualquer situação que desperte nela o “estado lúdico”. Isso não significa que a criança brinca o tempo todo, pois ela sabe se o que ela está fazendo é uma brincadeira ou não. Isso nos leva a afirmar que o brincar tem um espaço e tempo de duração determinado pela situação lúdica. O brincante desenvolve nesse contexto as suas próprias capacidades de descobertas e imaginação que não surgem apenas de situações espontâneas, mas também de intervenções dos seus coetâneos e do adulto.



Figura 60 – Sir John Everett Millais. (1829-1896). Bubbles (s/d).

O sentido que se atribui ao brincar e jogar é amplo e as pesquisas realizadas nesse campo pela Psicologia, Antropologia, Filosofia e outras áreas do conhecimento ainda são abrangentes devido à complexidade da temática. Na verdade, é necessário distinguir jogo, brincadeira e atitude lúdica, isto é, nem tudo aquilo que se chama jogo ou brincadeira é sempre lúdico. Por outro lado, existe um número de atividades que nunca são chamadas de jogo ou brincadeira que, porém, podem ser impregnadas do espírito lúdico, da atitude lúdica.

De acordo com Huizinga (1999), o conceito de lúdico está ligado à idéia de festa, divertimento, comunicação por meio da participação numa alegria coletiva, tem a ver com fatores culturais (individuais e coletivos) como o prazer de dominar o corpo (destreza), a vontade (risco, aventura), com questões de afetividade e de sensibilidade (expressão artística e literária), com a problemática do

inconsciente individual e coletivo, com a eternidade do mito, a prática dos rituais, o exercício dos poderes mágicos, o passado do homem e o futuro do mundo.



Figura 61 – Pieter Brueghel. Jogos infantis (1560).

Qualquer objeto, qualquer material, pode se converter em brinquedo, em objeto ou material de jogo. As coisas e os símbolos por meio dos quais eles são representados no plano pictórico, ideográfico ou verbal podem ser considerados como instâncias de natureza lúdica. A representação lúdica pode ser feita em função de imagens verbais, gestuais, pictóricas, sensoriais e motoras consoante utilize um quadro de referências simbólicas constituído por palavras, gestos, figuras, sensações ou ações. As referências relativas à representação lúdica podem ser elaboradas por meio de palavras, objetos, brinquedos, gestos, emoções e atos.

Vejamos, então, a origem das palavras jogar e brincar que retiramos do Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (1999, p.286-98). Jogar, do latim “*jocare*” tem o sentido de entregar-se ao; tomar parte no jogo de; executar as diversas combinações de um jogo; aventurar-se ou arriscar-se ao jogo; perder no

jogo; dizer ou fazer brincadeira; harmonizar-se. Brincar, de “brinco+ar”, tem o sentido de divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de criança; recrear-se; distrair-se; saltar; pular; dançar (...). Percebemos que há uma dificuldade em definir os termos “jogar” e “brincar”, pois ambos têm uma fronteira comum, indicando um grau de subjetividade, em que estas atividades estão implícitas.

A atividade do brincar, geralmente é vista como uma situação livre de conflitos e tensões, havendo sempre um elemento de prazer. Também é uma atividade com um fim em si mesma, pois não há resultado biológico imediato que altere a existência do indivíduo (BOMTEMPO, 1987, p.13).

Brinquedo, brincadeira e jogo são termos que podem se confundir, uma vez que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado. Bomtempo e cols (1986), Kishimoto (1999), Brougère (2003) e Wajskop (2005) discutem as dificuldades existentes na definição dessas palavras nas línguas francesa, inglesa e portuguesa. Segundo os autores, cada idioma possui particularidades na utilização das mesmas, o que as faz diferirem entre si. Para a caracterização do objeto lúdico, cada idioma possui um termo próprio, que identifica e designa o material concreto utilizado na brincadeira infantil.

O vocábulo brinquedo, utilizado no português, é “*jouet*” no francês e “*toy*” na língua inglesa, com clara distinção semântica. Quanto à designação dos verbos “brincar” e “jogar”, existem dificuldades na sua utilização. Enquanto no português há uma definição que distingue as duas ações, no inglês e no francês ambas têm diversos significados, muitos dos quais diferentes da ação lúdica infantil. No inglês, o termo “*game*” designa o ato de jogar e se refere mais especificamente aos jogos de regras. Entretanto, ele pode se confundir e ter o mesmo significado de “*play*”, que indica o brincar, a ação da brincadeira.

A língua francesa designa o termo “*jouer*” para as ações de brincar e de jogar, não fazendo distinção semântica entre elas. Tanto no inglês quanto no francês, os vocábulos que designam as ações de brincar e de jogar também têm outros significados. Eles também podem ser utilizados para tarefas como representar, tocar instrumentos e uma gama imensa de atividades, diferentes da ação lúdica infantil. A palavra em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica

não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos.

Kishimoto (1993) afirma que os verbos brincar e jogar, em português, não têm significados tão amplos quanto os seus correspondentes em inglês e francês. A mesma autora aborda que, no cotidiano da língua portuguesa, os verbos brincar e jogar também podem ter outros sentidos, entretanto, seu significado principal está relacionado à atividade lúdica infantil. Ainda na língua portuguesa, existe uma falta de discriminação na utilização dos termos brincar e jogar. Mesmo estando o termo jogar diferenciado de brincar pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos, muitas vezes, se confunde. Para esclarecer essa polissemia dos termos, Brougère (2003) disserta sobre a necessidade de investigar a utilização dessas palavras no contexto social e cultural no qual se encontram e são empregadas. Para ele além de o jogo estar associado ao papel social da infância este aparece “[...] mais como um comportamento social do que como um comportamento natural” (p.30).

Um termo é empregado em um contexto particular, em função de objetivos. A linguagem não se contenta em descrever, permite-nos agir, fazer. Estudar o jogo é também estudar por que e como esse termo é empregado. É evidenciar estratégias lingüísticas. Dizer a uma criança para ir brincar não é algo neutro; é situar esse comportamento em uma lógica social, onde cada atividade tem um sentido preciso. Essa lógica não é puramente lingüística, mas remete à organização da sociedade, das atividades produtivas e não produtivas (BROUGÈRE, 2003, p.30).



Figura 62 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.265).

Biscoli (2005) tenta definir a diferenciação entre brincar e jogar pelo aparecimento de regras. Conforme a autora, a utilização de regras pré-estabelecidas

designa o ato de jogar, no sentido de que “a brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem” (BISCOLI, 2005, p.25). Como se pode depreender, até este ponto, definir o que é brincadeira não é uma tarefa simples, pois o que pode ser considerado como brincar, em determinado contexto, pode não o ser em outros. Kishimoto (1999) conceitua o brinquedo como o objeto suporte da brincadeira:

[...] o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo da infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois coloca a criança e tem uma dimensão material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, o brinquedo a brincadeira relaciona-se diretamente com a criança e não se confunde com o jogo (KISHIMOTO, 1999, p.21).

Brougère (1998) e Wajskop (2005) vão além ao considerarem que o brinquedo é um objeto cultural que, como muitos objetos construídos pelos homens, tem significados e representações. Em outras palavras, a interpretação do brinquedo sempre se faz no contexto específico de uma cultura (BROUGÈRE, 1998, p.43). Esses significados e representações podem ser diferentes, de acordo com a cultura, o contexto e a época no qual estão inseridos os objetos. O brinquedo é o produto de uma sociedade e, como objeto lúdico da infância, possui funções sociais. Quanto à função do brinquedo, Brougère (1998) expõe que ele tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura pode exemplificar esta relação entre função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo.

O mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos, é cheio de sentido e significação, é simbólico, quer dizer, suas manifestações exteriores e suas formas exprimem certos estados e certos graus de desenvolvimento da vida interior do espírito humano, exprimem propriedades e exigências da própria essência do homem (FRÖEBEL apud BROUGÈRE, 2003, p.69).



Figura 63 – Bonnington. Henry V (1827).

Portanto, a função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como fato estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Um conjunto de autores como Bomtempo e cols (1986), Friedmann (1996), Kishimoto (1999), Alves (2001) confirmam e reforçam essa idéia.

Bomtempo e cols. (1986) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento social e biológico. Friedmann (1996) inclui que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada. Para Kishimoto (1999), o brincar oportuniza novas combinações de idéias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo.

Em grande parte das culturas contemporâneas, um dos traços marcantes da infância é o brincar que é contextualizado pelos elementos típicos de cada cultura. A brincadeira, de um modo geral, permite à criança vivenciar a ludicidade, descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, interagir com seus pares e desenvolver sua criatividade. As crianças que têm a oportunidade de brincar também dentro do contexto escolar aprendem a significar o pensamento dos outros pares por meio da metacognição que é típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição (KISHIMOTO, 1999) e de outras dimensões que fazem parte do desenvolvimento humano: afetividade, socialização, autonomia entre outros.

As relações da escola estão congeladas e os conhecimentos ritualizados. Existe um abismo entre o jogo metafórico e a aprendizagem mecanicista. A força da manipulação autoritária faz sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo. No entanto, o jogo está presente na escola, quer o professor permita quer não. Mas é um jogo de regras marcadas, para determinadas situações, em que a única ação permitida à criança é a obediência, ou melhor, a submissão (KISHIMOTO, 1999, p.54).

Brougère (1998) aponta que a criança confere múltiplos significados ao brinquedo durante o tempo em que está manipulando-o, mas ele não condiciona sua ação. Ao contrário, possibilita-lhe compreender novos significados a cada nova brincadeira. Trata-se da construção de um espaço imaginário, onde as experiências são potencialmente enriquecidas.

Para Kishimoto (1999), o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Além disso, o brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Enquanto o brinquedo é um objeto individual a partir do qual a imaginação infantil cria regras que poderão ser momentâneas, variáveis e fantasiosas, o jogo requer vários participantes, que estão submetidos a regras bem determinadas.

Admite-se que o brinquedo representa certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representação é corresponder a alguma coisa e permitir a sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as

construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 1999, p.18).



Figura 64 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.308).

O brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo e, como objeto, é sempre suporte de brincadeira e estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. A brincadeira, por sua vez é o mergulhar na ação lúdica, isto é, é o lúdico em ação. Assim brinquedo e brincadeira relacionam-se com jogo que já possui regras pré-estabelecidas (KISHIMOTO, 1999). De acordo com a mesma autora, a capacidade de simbolizar e de jogar com a realidade por meio da fantasia, da linguagem, dos mitos, religião e ciência permitem ao homem viver numa nova dimensão da realidade que é o universo simbólico. Assim, essa representação/simbolização possibilitam a interiorização do mundo social.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como o xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (KISHIMOTO, 1999, p.24).



Figura 65 – Elementos que fazem parte do universo lúdico.

Para a criança brincante, o brinquedo é um meio privilegiado de inserir-se na realidade, pois expressa o modo pelo qual ela reflete, ordena, desordena, destrói e constrói um contexto que lhe é significativo e que corresponda as suas necessidades pessoais.

De acordo com Kishimoto (1999, p.139), “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” e dá continuidade com os seus coetâneos. Nesse contexto familiar ela não tem um objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido e tem sentido de prazer e de recreação capaz de permitir a interação entre pais, coetâneos e de exploração do meio. Maluf (2003, p.52), a função do brinquedo é aumentar a integração com as outras crianças, exercitar a imaginação e a criatividade, estimular a sensibilidade visual e auditiva, desenvolver a coordenação motora, aumentar a independência, diminuir a agressividade e ajudar a resgatar a cultura.

Conforme Kishimoto (1999), os jogos, a brincadeira e os brinquedos tornaram-se objetos de pesquisa de historiadores, de antropólogos, de pedagogos e de psicólogos. Desde a Antigüidade, filósofos já teciam considerações a respeito do brincar. No entanto, é recente a preocupação das Ciências Humanas com o brincar enquanto uma particularidade da “infância”. A psicologia infantil, constituindo-se sob suas diversas formas, tendo origem no pensamento romântico e na biologia ao mesmo tempo, apossou-se do jogo, “[...] construindo uma ciência do jogo que torna totalmente natural esse fenômeno, ocultando sua dimensão social para fazer dele o lugar de uma expressão espontânea da criança” (BROUGÈRE, 1998, p.98).

Para os representantes do construtivismo sócio-histórico, o brincar é uma linguagem e toda linguagem é uma expressão histórico-cultural. Vygotsky (2001) já afirmava a dimensão histórico-cultural da linguagem, vista como processo em construção, sendo o brincar um veículo de mediação da interação do ser humano com o mundo.

Os jogos possuem várias significações. Há jogos que só são disputados em uma certa situação e que desaparecem com ela. Eles são individuais e não podem ser repetidos; há também jogos tradicionais com regras como a amarelinha e há também jogos com tradição mais curta que surgiram pela primeira vez em um certo grupo de crianças e são, em seguida, convertidos em jogos tradicionais apenas para esse grupo. Kishimoto (1999) traz algumas características gerais para os jogos, tais como a liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário,

as regras implícitas ou explícitas e a relevância do processo de brincar, incerteza de resultados, não-literalidade das situações de brincadeira, flexibilidade entre outros.

Há ainda a distinção entre os jogos considerados educativos e os jogos lúdicos. Jogos lúdicos são aqueles que propiciam diversão, prazer e até desprazer, quando é escolhido voluntariamente; e, jogos educativos são aqueles que ensinam qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O jogo educativo tem uma função distinta do brincar: ele deve proporcionar à criança a aquisição de conhecimentos, enquanto que o brincar é a expressão livre da criança que brinca pelo prazer de o fazer.

Entretanto, isto não implica dizer que os jogos educativos sejam desprazerosos para a criança, mas sim que apresentam uma função específica. A diferença entre o jogo educativo e o brincar é que o primeiro tem uma finalidade dominante (objetivos) de favorecer a iniciação de certos conhecimentos. No entanto, a criança, ao brincar livremente, também adquire conhecimentos sobre o mundo que a cerca.

Vygotsky (2000) reforça a importância deste tipo de atividade, mostrando que nos jogos de papéis, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. De acordo com esse autor, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que ela cria uma situação imaginária que não consiste em uma idéia nova, pois obedece à regras de comportamento, por exemplo. O autor nos situa dizendo que a idéia de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras também contém uma situação imaginária. Interessante notar que Vygotsky e Leontiev (2001) entendem que a característica do brinquedo reside no próprio processo e não no resultado da ação. Desta forma, a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar.

Os jogos educativos, por outro lado, possibilitam à criança o desenvolvimento de habilidades, tais como: comparar, diferenciar, quantificar, refletir, relacionar etc, ampliando seu conhecimento e possibilidades de

aprendizagem. Qualquer tipo de jogo também oportuniza vivências de regras, limites, aceitação de resultados, interação, trabalho em grupo.

Pensar na importância do brincar para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental remete às diferentes interpretações de como incorporar o brincar ao programa. DeVries (2003) nos mostra quatro diferentes abordagens de acordo com observações realizadas em muitas salas de educação infantil. Na primeira, segundo ela, o brincar aparece como algo periférico ao trabalho escolar, cujo foco está centrado nos exercícios repetitivos, na prática, na recompensa e na punição. As crianças passam quase todo o tempo de aula em um fluxo constante de trabalho acadêmico, abandonando a sala de aula em troca de atividades de educação física, artes, música ou visitas à biblioteca. Como uma espécie de recompensa para aquelas que terminaram seu trabalho. A escassez de material e a falta de tempo acarretam atitudes hostis e competitivas entre as crianças.

Na segunda, o brincar aparece como exercícios disfarçados onde o material utilizado pelas crianças é colorido para atrair o seu interesse. As crianças geralmente não podem escolher livremente, mas obedecem a um rodízio diário ou semanal nos tipos de atividades, sempre observadas pelo professor com um tempo pré-estabelecido. Essa falta de oportunidade das crianças decidirem livremente sobre os jogos e brincadeiras dos quais tomariam parte foi freqüentemente constatada durante as observações realizadas nas disciplinas de pesquisa e prática pedagógica, conforme citamos anteriormente.

A terceira abordagem diz respeito ao brincar integrado com o desenvolvimento social e emocional onde o trabalho pode nem ser incluído. O professor oferece muitos tipos de atividades desenvolvimentistas e o seu papel, no período da aula, está limitado à condição de observador e mantenedor da ordem. Com freqüência as crianças brincam sozinhas até o momento em que surge um problema. Quando o problema surge, o professor guarda o objeto em questão, não estimulando as crianças a compartilhar o que usam. Aqui o brincar é visto como importante para o desenvolvimento social e emocional da criança.

E finalmente a quarta, onde o brincar e o trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual. Nessa abordagem, as crianças são envolvidas em situações de regras, em algumas decisões sobre a vida em sala de aula, escolhem o que querem aprender e se envolvem em discussões morais e de literatura sobre elas. Elas se envolvem tanto com as atividades de

trabalho, quanto com o brincar. As crianças brincam de faz-de-conta, ou de acordo com a sua livre escolha, com marionetes e sempre estão sendo observadas pelo professor, que se envolve nas atividades. Segundo a autora, esta sala representa o ideal para o desenvolvimento da criança, pois aqui há um envolvimento delas nas resoluções de conflitos, contando ou não com a ajuda do professor. Este ajuda as crianças a se ouvirem garantindo que todas cheguem, de comum acordo, a uma solução, possibilitando intervenções que ampliem o interesse, a exploração e a experimentação, ajudando-as a verem novas oportunidades no que estão fazendo.

Também segundo a autora, esta sala representa uma concepção de educação construtivista, voltada para metas desenvolvimentistas sociais, emocionais, morais e intelectuais. O desenvolvimento da criança vai estruturando as brincadeiras tendo como base o que ela pode fazer em cada momento, ou seja, ao longo do desenvolvimento ela constrói as brincadeiras conforme as suas competências, nos contextos de práticas sociais que permitem que ela compreenda e atue sobre o mundo.

Apesar das diferenças entre brinquedo, brincadeira e jogo, Huizinga (1999) acredita que a atividade lúdica relaciona-se intimamente com a formação cultural do homem já que o brincar possui tempo e espaço próprios que proporcionam movimento de troca, substituição, reunião e isolamento. Para a criança, segundo o autor, o brincar pode ser delimitado de forma material ou imaginária, deliberada ou espontânea.

O brincar da criança não é equivalente ao jogo para o adulto, pois não é uma simples recreação. O adulto que brinca/joga afasta-se da realidade, enquanto a criança ao brincar/jogar avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca. Precisamos saber que o brincar da criança é uma forma infantil da capacidade humana de experimentar, criar situações, modelos e como dominar a realidade, experimentando e prevendo os acontecimentos.

Sem dúvida o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 1984, p.64).



Figura 66 – Renoir. Child with Toys (1895).

Quando induzimos a criança a brincar com jogos educativos, chega um momento em que ela interrompe dizendo:

- “Agora vamos brincar, tá bom?”

Nesse caso, a criança não estava brincando no verdadeiro sentido do verbo, pois percebe o objetivo e a intenção pedagógica que, muitas vezes, a cansa ou interrompe uma atividade lúdica genuína. Uma das marcas do brincar é a de que ele é destituído de qualquer objetivo externo e determinado. O brincar requer espontaneidade, criatividade e liberdade com limites.

6.3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Lebovici e Diatkine (2002) apontam que a maneira como a criança brinca indica como ela está e como ela é. Assim, o brinquedo é tão importante que deve ser concebido como a expressão dos modos atuais de organização da

personalidade da criança e como um modo estruturante em relação às organizações tardias.

Vygotsky (2000) considera a brincadeira uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Para o autor, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Nas brincadeiras, as crianças ressignificam o seu viver e os seus sentimentos.

Para Brougère (1998), na brincadeira de faz-de-conta se estabelece uma forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, com conseqüência sobre outros aprendizados, pois ele permite desenvolver um melhor domínio sobre a comunicação, abrindo possibilidades para a criança entrar num mundo de comunicações complexas, distinguindo realidade, invenção, imaginação etc. E, ainda, afirma que a brincadeira implica tomar decisões, mesmo que simples. Decidir brincar é aceitar uma proposta, seja ela vinda de um parceiro, de uma brincadeira ou de um jogo com regras preestabelecidas.

Vygostky (2000) parte do princípio de que o sujeito se constrói na relação com o outro, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Para ele a brincadeira infantil assume a posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito. Por essa razão, a concepção de brincar nesse autor não é vista como uma atividade natural para a satisfação de instintos infantis, mas sim como uma atividade onde os significados social e histórico produzidos são construídos e podem gerar outros novos significados. A brincadeira e o faz-de-conta são vistos como espaços de construção de conhecimento, pois os significados presentes na brincadeira são apropriados de maneira específica pela criança.



Figura 67 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.259).

Para Vygotsky (2000), a criança nasce inserida em um determinado contexto cultural com significações sociais e historicamente produzidas, definidas e codificadas que são a todo o momento ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação. Assim, o desenvolvimento infantil é um processo cultural mediado por um outro social dentro de uma cultura determinada que influencia diretamente os processos psicológicos superiores.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil está no fato de que esta atividade contribui para a mudança na relação da criança com os objetos, já que estes perdem sua força determinadora na brincadeira. A criança, então, imprime nos objetos outros sentidos de acordo com a sua imaginação e estabelece com os seus parceiros a produção de novos sentidos. Segundo ele, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 2000, p.127). A brincadeira, a partir dos pressupostos de Vygotsky é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança produzir novos significados, rompendo com a subordinação ao objeto manipulado e com a realidade imediata conferindo à criança a possibilidade de controlar uma determinada situação ou realizar tendências que não podem ser satisfeitas.



Figura 68 – Barber. Monster (1866).

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal que promove o desenvolvimento infantil. Importante ressaltar que para Vygotsky (2000) nem todas as brincadeiras causam prazer às crianças, ou seja, tentar definir o brinquedo como atividade que dá prazer à criança é incorreto.



Figura 69 – Quino. Toda Mafalda (2003, p.365).

Piaget (1978) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Esta não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneçam às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1978, p.160).

Piaget (1977) afirma que, ao aprender, o indivíduo não tem um papel passivo perante as influências do meio. Ao contrário, procura adaptar-se a elas com uma atividade organizadora. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo adaptativo em função de respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Sendo assim, o desenvolvimento é um fator condicionante da aprendizagem. Piaget (1973), afirma que quatro fatores são responsáveis pelo desenvolvimento: a maturação, a experiência, as interações e transmissões sociais e a equilibração.

Por maturação compreende-se um processo que ainda não é conhecido suficientemente, mas que abre novas possibilidades, pois é condição necessária para o aparecimento de certas condutas por meio da experiência. Por interação entende-se a permissão ao indivíduo de receber e contribuir com a sociedade e por equilíbrio, a auto-regulação. Para Piaget (1977), a brincadeira é a conduta livre e espontânea, onde a criança expressa sua vontade e prazer. Quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende de sua natureza, mas da função que a criança lhe atribui (jogo simbólico).

O autor assegura que o desenvolvimento do jogo se faz por meio de processos puramente individuais e de símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados. O brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação.

Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Ao brincar, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu “eu” e as suas estruturas mentais. Piaget acredita que agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e finalmente à lógica.

Além da fundamentação teórica é preciso ressaltar a importância da formação do educador e condições de atuação, pois acreditamos que somente assim será possível o resgate do espaço de brincar da criança no cotidiano escolar. A nosso ver, a formação do educador deve contar com três pressupostos: a formação teórica, a formação pedagógica e a formação lúdica. É preciso que o educador se envolva com o mundo infantil, o que exige dele um conhecimento teórico, prático, capacidade de observação e capacidade de ser um mediador de conhecimento.

No brincar espontâneo podemos registrar as ações lúdicas a partir da: observação, registro, análise e tratamento. Com isso, podemos criar para cada ação lúdica um banco de dados sobre o mesmo, subsidiando de forma mais eficiente e científica os resultados das ações. É possível também fazer o

mapeamento da criança em sua trajetória lúdica durante sua vivência dentro de um jogo ou de uma brincadeira, buscando dessa forma entender e compreender melhor suas ações e fazer intervenções e diagnósticos mais seguros ajudando o indivíduo ou o coletivo. As informações obtidas pelo brincar espontâneo permitem diagnosticar idéias, valores interessantes, necessidades do coletivo ou do indivíduo, o estágio de desenvolvimento da criança, o comportamento dos envolvidos nos diferentes ambientes lúdicos.

Já no brincar dirigido pode-se propor desafios a partir da escolha de jogos, brinquedos ou brincadeiras determinadas por um adulto ou responsável. Estes jogos orientados podem ser feitos com propósitos claros de promover o acesso a aprendizagem de conhecimentos específicos como: matemáticos, lingüísticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, culturais, naturais, morais etc. Um outro propósito é ajudar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motriz, lingüístico e na construção da moralidade (nos valores).

Segundo o professor Almeida (1987) a educação lúdica pode ter duas conseqüências, dependendo de ser bem ou mal utilizada: a) a educação lúdica pode ser uma arma na mão do professor despreparado, arma capaz de mutilar, não só o verdadeiro sentido da proposta, mas servir de negação do próprio ato de educar; b) a educação lúdica pode ser para o professor competente um instrumento de unificação, de libertação e de transformação das reais condições em que se encontra o educando. É uma prática desafiadora, inovadora, possível de ser aplicada.

Segundo Rego (1992), o papel do educador é o seguinte: a) ser um facilitador das brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos onde orienta e dirige o processo, com outros momentos onde as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras; b) observar e coletar informações sobre as brincadeiras das crianças para enriquecê-las em futuras oportunidades; c) sempre que possível o educador deve participar das brincadeiras e aproveitar para questionar com as crianças sobre as mesmas; d) é importante organizar e estruturar o espaço de forma a estimular na criança a necessidade de brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras; e) devemos respeitar o direito da criança participar ou não de um jogo. Neste caso, o professor tem que criar uma situação diferente de participação dela nas atividades como: auxiliar com materiais, fazer observações, emitir opiniões etc.; f) em uma situação de jogo ou brincadeira é importante que o educador

explique de forma clara e objetiva as regras às crianças. E se for necessário pode mudá-las ou adaptá-las de acordo com os interesses e as faixas etárias; g) estimular nas crianças a socialização do espaço lúdico e dos brinquedos, criando assim o hábito de cooperação, conservação e manutenção dos jogos e brinquedos; h) estimular a imaginação infantil e para isso o professor deve oferecer materiais dos mais simples aos mais complexos, podendo estes brinquedos ou jogos serem estruturados (fabricados) ou serem brinquedos e jogos confeccionados com material reciclado.

Rizzo (1996, p.27-9) analisa com muita propriedade alguns aspectos necessários para que um bom educador possa realizar sua atividade com crianças pequenas. Para a autora o educador: a) deve ser um líder democrático, que propicia, coordena e mantém um clima de liberdade para a ação do aluno, limitado apenas pelos direitos naturais dos outros; b) deve atuar em sintonia com a criança para estabelecer a necessária cooperação mútua; c) precisa ter antes construído a sua autonomia intelectual e segurança afetiva; d) precisa aliar a teoria à prática e valorizar o conhecimento produzido a partir desta; e) deve jogar com as crianças e participar ativamente de suas brincadeiras.

6.4 BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: PORQUE BRINCAR NA ESCOLA?

É possível contemplar o brincar nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental? Esta é uma questão importante quando se considera que o brincar é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem infantil em contextos onde a ação educativa é revestida de intencionalidade. Contudo, neste capítulo, como já foi ressaltado anteriormente, buscamos não esgotar as razões que justificam ou que tentam introduzir o brincar dentro do contexto escolar. Nossa intenção é expor uma perspectiva geral sobre a temática enfatizando o brincar como um direito de liberdade que possui fundamentação teórica e prática que não deve ser considerada como algo impossível de ser um dos eixos norteadores, ou um princípio, da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

De acordo com Moyles (2002), uma possível resposta a essa pergunta é a de que o brincar garante que o cérebro e o corpo da criança fiquem estimulados e ativos. E essa estimulação motiva e desafia o participante tanto a dominar o que lhe é familiar quanto a apresentar resposta àquilo que lhe é desconhecido em termos de obter informação, conhecimentos, habilidade e entendimentos.

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica (e também por outras). Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes (MOYLES, 2002, p.22).

O brincar na perspectiva da autora deve ser visto como um processo (MOYLES, 2002) e é sempre estruturado pelos materiais disponíveis aos participantes. A qualidade do brincar residirá na qualidade, na quantidade e variedade controlada de materiais que são oferecidos às crianças e:

[...] Isso tem imensas conotações para os professores e outras pessoas envolvidas na educação inicial, porque significa considerar em certa extensão e em certa profundidade exatamente o que, em qualquer momento, eles querem que as crianças adquiram em uma determinada situação lúdica [...] (MOYLES, 2002, p.25).

No entanto, a autora aponta que a questão não reside somente na qualidade, quantidade e variabilidade dos materiais, ou seja, uma questão de estrutura, “e sim de se a criança brincará livremente ou será dirigida”. O brincar espontâneo é a oportunidade de explorar e investigar materiais constituindo, pois num momento precursor de um brincar mais desafiador. A figura 70, logo abaixo, ilustra o processo do brincar que é cíclico, estendendo-se em uma espiral de brincar e aprender. O brincar livre exploratório caminha para o brincar e volta para o brincar livre melhorado e enriquecido permitindo que a espiral de aprendizagem se espalhe para fora, em novas experiências para as crianças, e para cima, na aquisição de conhecimentos e habilidades. De acordo com a autora, a concepção do brincar segundo esse processo permite extrair o maior potencial do brincar e, ao mesmo tempo, “o libertamos dos constrangimentos impostos pelo pensamento excessivamente didático a respeito da estrutura” (p.28).

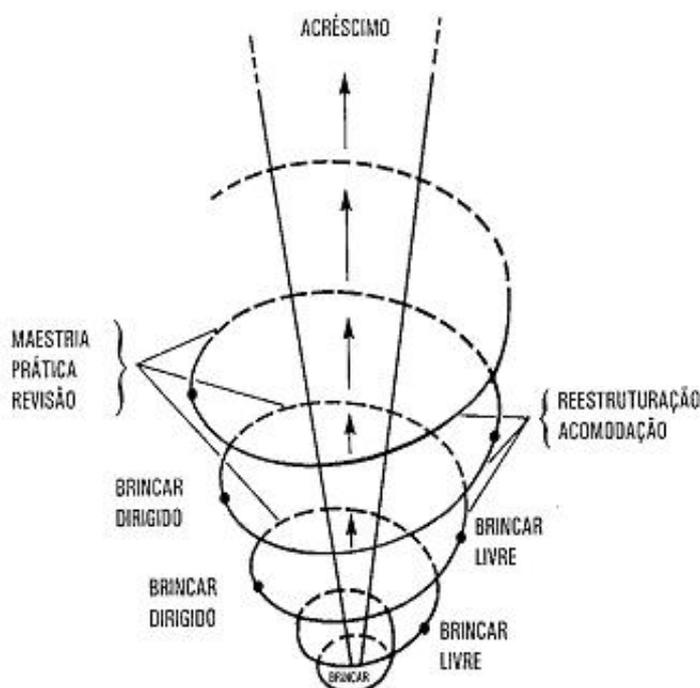


Figura 70 – Moyles (2002, p.28). A espiral do brincar.

Indagamos então: o brincar livre está presente na escola? A resposta depende também da concepção do que é ser educador, pois se ela for a de um educador instrutor ou doador de conhecimentos, certamente os espaços para o brincar livre são comprometidos. Porém, se o educador for um mediador de conhecimento e iniciador de aprendizagem, o brincar espontâneo e o dirigido serão aspectos essenciais da interação educador/criança, pois ele tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados (MOYLES, 2002). A autora elenca os princípios sobre o entendimento do brincar em oito pressupostos seguintes:

1. O brincar deve ser aceito como um processo, não necessariamente como algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar.
2. O brincar é necessário para as crianças e para os adultos.
3. O brincar não é o oposto do trabalho; ambos são parte da nossa vida.
4. O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre.
5. A exploração é uma preliminar de formas mais desafiadoras do brincar que, no ambiente escolar, são as que provavelmente serão dirigidas pelo professor.
6. O brincar adequadamente dirigido assegura que a criança aprenda a partir de seu atual estado de conhecimento e habilidade.

7. Os pais têm o direito de esperar que o brincar na escola seja significativa e diferentemente organizado do brincar em casa e em qualquer outro lugar. Se isso puder ser comprovado, é mais provável que eles atribuam valor e importância a ele.

8. O brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem (MOYLES, 2002, p.29).

Em relação à contemplação do brincar no currículo, Moyles (2002) lembra que o brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e que resulta em comportamentos lúdicos. Estes, em si, não constituem um currículo e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar as aprendizagens dentro de uma estrutura curricular. Assim, o brincar é reconhecido como um processo e não um assunto ou conteúdo. O currículo para a infância tem a ver com valores, intenções, conteúdo, ação e resultados (MOYLES, 2002). Implica também em pensar a prática como um lugar da Pedagogia no sentido de convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos que, de acordo com Formosinho (2007, p.14), remete à necessidade de um educador competente, ou em suas palavras, um “ser profissional reflexivo” capaz de “fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”.

Faz parte do currículo não somente os saberes, mas o espaço, a arquitetura, os materiais e esses elementos devem estar presentes ao organizar o trabalho pedagógico para a estruturação de um contexto educativo que contemple o brincar. As pessoas parecem concordar que as crianças têm o direito de brincar, mas isso nem sempre se justifica nos contextos escolares, pois “[...] algo como o brincar, com seus altos níveis de motivação e potencial divertimento, parece, de certa maneira, não ser apropriada em ambientes institucionais” (MOYLES, 2006, p.14). Contudo, as qualidades motivacionais do brincar são acentuadas e têm conseqüências diretas sobre a aprendizagem. Por esta razão é que o brincar no ambiente educacional deve ser justificado com a demonstração clara por parte do educador de que as crianças estão aprendendo por meio do brincar e “não em experimentos clínicos” com ênfase Moyles (2006). Reside aqui a diferença entre o brincar recreacional e o brincar no contexto educativo.

[...] Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo. O senso de crianças buscando ativamente construir sua própria visão do mundo e da contribuição de interações de qualidade com os outros, tanto adultos como crianças, é agora amplamente aceito como uma abordagem adequada ao currículo dos primeiros anos (MOYLES, 2006, p.15).



Figura 71 – Moyles (2006, p.15). Um modelo simples de currículo dos primeiros anos.

Na figura 71 acima, Moyles apresenta um modelo simples de currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, indicando que não há nenhum conflito ou contraste de interesses, já que cada elemento se entrelaça prontamente com os outros.

Esse modelo simples de currículo é capaz de gerar e estimular a elevação dos padrões da Educação Infantil e posterior tendo como base outros elementos sugeridos pela autora: a provisão de um brincar de alta qualidade e do seu envolvimento nisso, o valor associado aos processos do brincar e o envolvimento com o adulto (MOYLES, 2006). Ela indica que um dos maiores atributos do brincar talvez seja o de:

[...] aprender a viver com o *não saber*, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro [...] e que o brincar é uma maneira não-ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa auto-estima e auto-imagem (MOYLES, 2006, p.16).

Com base nas evidências de pesquisas, uma nova equação se faz necessária: BRINCAR = APRENDER. Brincar é a forma infantil de aprender, é a válvula de escape para a necessidade de atividade. Nele a criança envolve-se com a mesma atitude e energia que nos engajamos em nosso trabalho. Brincar é uma incumbência que não deve ser confundida com diversão ou uso ocioso do tempo. Não é, portanto, algo leviano, pois é uma atividade intencional.

Quando refletimos sobre essas afirmações que colocamos logo acima e mesmo quando analisando os olhares que muitos de nós adultos temos com relação ao brincar das crianças, percebemos a emergência de um discurso a respeito da importância do brincar na educação de crianças. Desse discurso sobre a importância do brincar no contexto escolar fica em evidência a singularidade da infância na contemporaneidade. O brincar é enfatizado como a linguagem prioritária das crianças, bem como sua especificidade de participação na cultura. É também um dos modos de organizar o cotidiano infantil nas suas relações, nos conhecimentos necessários ao desenvolvimento e aprendizagem, na organização dos espaços, metodologias e tempos de Instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Problematizamos, então, como tal postura, em diferentes momentos, se expressa de forma irrefletida, não constituindo passos significativos para o enriquecimento das relações dos tempos, dos espaços e das organizações cotidianas nas escolas que parecem, por essas razões, não conseguir efetivar um projeto educativo voltado para o brincar e para o educar como realidades inseparáveis na educação de crianças.

Neste sentido, Kuhlmann Júnior (2003, p.48) ressalta que a idéia de “clima pedagógico” nas dimensões que o compõe (materiais e relações) deve ser planejado e considerado pelo educador com o objetivo de ser apropriado à educação de crianças. Esse “clima pedagógico” deve ser enriquecido pela noção de que por meio de atividades lúdicas e espontâneas, as crianças são capazes de entrar em contato com o ambiente e se tornam, portanto, mais observadoras e imaginativas.

Quando o “clima pedagógico” é tomado de forma irrefletida ele reforça a centração das atividades lúdicas e educativas na presença do educador. Percebemos a dificuldade do educador em reconhecer o seu lugar na educação da criança e, ainda, a dificuldade de proporcionar mediações sistemáticas, projetos e

princípios claros e intencionais na organização do trabalho pedagógico. As suas ações enfatizam as aprendizagens naturais e espontâneas. Surgem, então, de forma inevitável, inúmeras tensões que levam o preenchimento do lugar e do papel do educador por aquilo que vem sido historicamente obrigado a fazer: conter e controlar corporalmente a criança. Esse controle sobre as manifestações infantis é compreendido como um sinônimo de organização, autoridade e competência pedagógica.

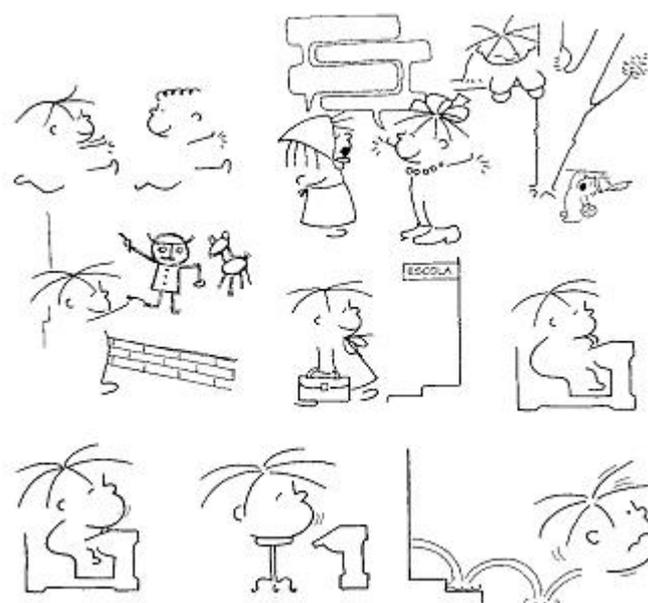


Figura 72 – Tonucci. Na escola, o corpo não serve de nada (2003, p.110).

Contudo, sabemos que o processo de elaboração de conhecimento no contexto escolar é complexo e envolve até mesmo a própria história de vida do educador. Queremos dizer com esta afirmação porque observamos que muitos educadores organizam suas ações pedagógicas sem retornar as suas próprias trajetórias, experiências, saberes, infâncias, brincadeiras e sua vida cotidiana.

Porém, há também aqueles educadores que tendem a repetir as experiências da forma em que foram educados sem, no entanto, entender os valores e necessidades atuais de cada criança. Em outras palavras, embora tenham tido formação acadêmica acabam repetindo experiências consideradas conflitantes com as teorias que reconhecem o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.



Figura 73 – Tonucci (2003, p.142). Bastam três anos de formação para o maternal.

Não deve ser desconsiderado como algo de menos importância que tanto os educadores como as crianças são envolvidos por expectativas, teorias referenciais e parâmetros cuja elaboração não participaram ou dos quais foram incluídas de forma extremamente apassivada. Muitas vezes, não se reconhecem naquilo que são obrigadas a fazer. Entre a exigência de apropriação de teorias e a expressão de competências práticas, os educadores revelam uma trajetória de profundo desgaste nas instituições escolares que restringe, quando não desqualifica, suas relações com as crianças e o conhecimento.

O brincar, nas referências e parâmetros que chegam aos educadores, expressam-se como algo absolutamente positivo, algo bom pela sua simples presença. Isso esvazia a compreensão de que as relações e os valores são ideológicos e, muitas vezes, contraditórios. A inclusão do brincar na escola é ressaltada, por um lado, como uma garantia do direito de ser criança, atrelado a idéia de cidadania e autonomia. Todavia, por outro lado, observamos que tal

concepção, em diferentes momentos, não possibilita o enriquecimento das relações e das organizações cotidianas nas escolas.



Figura 74 – Tonucci (2006). Adotei um livro.

As brincadeiras acabam retornando velhos jargões há muito estabelecidos: brincadeiras pedagógicas, brincadeira livre, brincadeira para aprender, brincadeira dirigida, brincadeira para isto ou aquilo. Aparecem, ainda, mais como um signo de consumo e reprodução de uma determinada lógica cultura e social do que possibilidade da escola como um lugar de produção de experiências significativas e conhecimentos.

Se sabemos que o brincar é importante, precisamos fazer com que nossas ações reflitam isso. Transformemos salas de aula em espaços que estimulem e promovam a aprendizagem por meio do ato de brincar. Agendamos as atividades programadas em torno do brincar, em vez de encaixar o brincar nas atividades programadas.

Reconheçamos também que as crianças precisam de nós para ajudá-las, como um parceiro competente, a desenvolverem suas atividades de brincar, oferecendo ambientes estimulantes, envolvendo-se nas brincadeiras e proporcionando conhecimentos importantes sobre o mundo em que ela vive junto com os adultos.



Figura 75 – Tonucci (2003, p.93). Animação ou reanimação?

O olhar sobre as crianças como sujeito, articulado a uma compreensão sobre a importância do brincar, tem se mostrado como estratégia fundamental de efetivação de uma concepção de infância como lugar de direitos e singularidades. Esta visão está presente em diferentes discursos políticos. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e nas propostas que as escolas procuram efetivar em seu cotidiano, a brincadeira é afirmada como um princípio fundamental, linguagem prioritária, direito inalienável, método, processo e conteúdo. O direito de acesso à brincadeira se expressa como sinônimo do próprio direito à infância.

Temos observado no cotidiano da escola um movimento que vem se fortalecendo e reconstruindo-se naquilo que diz respeito a sua estrutura, discurso e ação: anunciam-se outras formas de organização e intervenção, incluem-se conhecimentos como as Artes, a Música e a Educação Física. Mesmo reconhecendo contradições contundentes nesse processo, não devemos ignorar que esse movimento tem constituído um processo de apropriação e produção de saberes

pelos próprios educadores. Entretanto, integrados aos discursos da importância do brincar e do direito à infância, surgem práticas e significados relacionados ao conjunto de solicitações da sociedade e da cultura contemporânea.

A brincadeira é uma possibilidade privilegiada na escola, pois o brincar possibilita como vimos anteriormente: a apropriação de nossa cultura e de outras culturas, a apropriação de conhecimentos escolares, de regras de convívio social, a aprendizagem de algo sobre a vida, sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si mesmo. Brincando, as crianças desenvolvem sua imaginação, seu pensamento, sua corporeidade, sua afetividade e capacidade de se relacionar com o outro de forma ética. Ainda mais: realizam seus sonhos, extravasam seus medos, confrontam seus limites, imitam o mundo adulto e lhe dão novos significados.

Enfim, por meio do brincar, apropriamo-nos do mundo e o ressignificamos desenvolvendo-nos como pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância foi reconhecida como um período importante do desenvolvimento humano a partir das relações travadas entre as crianças e os adultos. Estes elaboraram, com base nas suas experiências cotidianas (de forma não-linear) e os discursos históricos, filosóficos e jurídicos, a maneira de ver a criança. Hoje, reconhecemos a infância como um lugar de direitos. Questionar o que é criança, o que é ser criança, como vivem e pensam, o que significa a infância ou quando ela acaba nos leva a considerar que estas perguntas não são nada simples de responder. Parece que ao tentar apreender um conceito, uma idéia, imediatamente, ela nos escapa por constituir um objeto complexo. Encontramos e convivemos com as crianças todos os dias e naturalizamos as relações que estabelecemos com elas, como se já soubéssemos tudo ao seu respeito, ou ainda, como se não houvesse espaço para tantos questionamentos.

Convivemos com múltiplas concepções de infância porque são múltiplas as maneiras de vivê-la. Da mesma forma que existe a realidade de vivências enriquecedoras que educa e cuida das crianças com responsabilidade para garantir os seus direitos, há, também, muitas realidades de violência e opressão que as tornam invisíveis no contexto brasileiro. Quando falamos de infância é preciso abarcar a multiplicidade e relatividade de concepções para incluir todas as realidades e suas crianças que precisam e têm o direito de gozar de seus direitos para desenvolver-se como um membro de uma comunidade situada histórica e socialmente.

A criança nem sempre é reconhecida como um “mesmo” (um “outro” humano) que pertence ao contexto cultural, social, político e econômico de um grupo. No entanto, ela é parte deste grupo e tem especificidades próprias, irrepetíveis e únicas no processo de seu desenvolvimento pessoal e social. O nascimento de uma criança rompe com as “certezas” do mundo adulto e apontam a possibilidade do novo que nos faz voltar a questões que fazem parte da existência humana.

Pensar a infância e considerar a pessoa da criança é abrir-se para um horizonte de questionamentos que afastam qualquer idéia de naturalidade fomentada pelo imaginário social. Por isso, a infância é considerada como uma

construção social na medida em que entrelaça elementos desse imaginário social e a atuação da criança que constrói-se a si mesma a partir da realidade que a cerca. Podemos afirmar que a criança materializa-se nos produtos, nos discursos, nos fazeres práticos voltados para ela, mas também na sua tentativa competente de autoconstrução.

O estatuto e os papéis sociais acerca da infância são historicamente produzidos e, ainda assim, no contexto de cada sociedade, objeto de contínua transformação devido às mudanças de variáveis tais como: a classe, social, a etnia, a política, economia etc. Podemos dizer que as crianças sempre existiram, o que não podemos afirmar é que houve sempre a infância como um grupo etário distinto e com necessidades e direitos próprios. Contemporaneamente podemos dizer que em cada contexto e de acordo com as suas condições sociais, fundem-se múltiplos tempos da infância coexistindo com realidades e concepções divergentes.

Essa autoconstrução significa que a criança é ator social não por ser um sujeito que interpreta a realidade de que representa determinados papéis sociais, mas porque cria suas próprias interpretações e representações enquanto vive em sociedade. São, portanto, seres sociais plenos. Esse entrelaçar não é harmônico, ao contrário, muitas vezes, apresenta-se num clima de tensão e de contradição onde entram em choque os interesses do adulto e os interesses da criança que tem sua lógica própria.

Afirmar que a infância é uma construção social não é apenas dizer que ela é produto da história, mas é também afirmar que é objeto e sujeito da sua contínua construção enriquecida por papéis sociais, pela cultura infantil, pelos sistemas representacionais, crenças, imagens sobre o que é ser criança e pela construção da sua identidade dentro de um determinado grupo.

Uma das possibilidades de pensar a infância é considerar os discursos legais que deram subsídios ao seu entendimento como lugar de direitos e como criança-cidadã. O reconhecimento internacional dos seus direitos mostra os esforços dos adultos em dar-lhe o seu melhor para que a criança cresça de maneira saudável e plena. É preciso valorizar os avanços do reconhecimento dos inegáveis e irrevogáveis direitos que cabe a criança (direito à vida, convivência, educação etc), pois é justamente neste ponto que eles se mostram vitoriosos. O reconhecimento da criança como sujeito competente e ativo é marco importante para que ela exerça a sua cidadania e sua autonomia dentro de uma sociedade democrática. Assim,

contemporaneamente, os direitos da criança e o seu *status* de sujeito de direitos não podem ser compreendidos a não ser a partir da formação de um sentimento e de uma concepção de infância.

O exercício da cidadania na etapa da infância permite que as crianças e adultos vivam de maneira digna, respeitosa e num clima de liberdade. Essa cidadania, contudo, não consiste somente no direito de ter direitos e o de cumprir deveres, mas também significa sentir-se responsável pela coletividade com o objetivo de alcançar a satisfação de necessidades pessoais e sociais. Na busca pela igualdade de direitos e deveres, respeitando as condições reais da criança (limitações físicas, sociais, econômicas e políticas), o desafio do adulto torna-se maior na medida em que lhe cabe pensar em uma estratégia de ação para harmonizar a sua inegável vulnerabilidade com a busca do exercício de sua cidadania e seus direitos. Por isso, um dos deveres do adulto é fazer que ela conheça estes direitos e deveres legítimos e indispensáveis a sua condição de cidadã.

Neste sentido, apontamos o direito de brincar como um direito de liberdade da criança que tem a possibilidade de manifestá-lo de acordo com seus interesses e vontades. Os interesses e vontades são determinados pelo contexto em que ela vive, mas não têm uma direção única. Queremos afirmar com isso que o contexto determina os interesses e influencia os elementos volitivos da criança ao mesmo passo que este também é influenciado e determinado pela sua ação.

Entendemos que reconhecer a criança como sujeito de direitos corresponde também em reconhecer o seu direito de brincar que garante um direito maior, a saber: o direito de ter uma infância plena e feliz onde ela seja respeitada como cidadã, sujeito de direitos, liberdades e deveres por ser um sujeito social. Isso se fundamenta juridicamente, socialmente e em termos educacionais, pois ela possui um bem inalienável que é a sua dignidade enquanto pessoa humana.

Consoante essa premissa, consideramos o brincar um direito de liberdade, portanto, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança que está em condição peculiar de formação. Nossa interpretação vai um pouco mais longe ao afirmar que o brincar como um direito de liberdade dá-lhe a oportunidade de ter acesso ao conhecimento a partir de uma linguagem que marca essa fase do desenvolvimento. Destacamos que o brincar como direito de liberdade, exercido pela pessoa da criança nas suas manifestações

singulares, conta com o apoio do educador no contexto escolar. Disso resulta o reconhecimento da infância como uma etapa que abarca o processo de descoberta de si e dos outros. O brincar é condição indispensável para que usufrua de sua liberdade em termos de possibilidade, de faz-de-conta e de imaginação.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos e de liberdades significa afirmar o valor de todas as suas manifestações primordiais (brincar, conhecer, interagir, experimentar etc). Por outro lado, sinaliza a conjugação entre os seus direitos e a responsabilidade educativa dos adultos para garantir a liberdade neste período de desenvolvimento humano.

O brincar é um direito de liberdade da criança, pois esta é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido, pois é sua realidade e elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto. Garanti-lo e efetivá-lo é promover o seu bem-estar e a valorização de sua individualidade como pessoa e cidadã.

Apesar das condições inadequadas de espaço, de tempo, de condições econômicas, a criança brinca. Ela brinca apesar da existência de uma norma que lhe permita fazer isso. Isso é observável no cotidiano, pois até uma criança que vive em condições opressivas (que não são somente as pobres, as que trabalham, mas também aquelas de classes altas que lhe tomam todo o tempo em atividades que não são de seu interesse), de risco social, marginalizada brincam apesar do contexto ser desestimulante e não contar com o apoio social. O que defendemos é a interpretação do texto legal no sentido de que o brincar seja reconhecido como um direito de liberdade efetivado dentro do contexto escolar como forma de expressão de ser/estar no mundo já que é elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem. Defendemos o brincar como um direito que garante algo maior: o direito à infância oportunizada por meio de experiências enriquecedoras pautadas na ludicidade infantil, no aprender e no conhecer.

Na sociedade atual percebemos que em termos de direitos há uma "norma" de infância e de criança (idealização) que pretende ser universalizada para todas as crianças seja por meio das políticas públicas, pela educação ou, até mesmo, pela organização familiar. Prova disso apresenta-se quando analisamos o

texto legal do Estatuto da Criança e do Adolescente com as seguintes questões inquietantes: quem é essa criança que possui esses direitos? Como pensar em incluir as crianças a quem são negados esses direitos, isto é, as crianças invisíveis, marginalizadas? Que estrutura familiar e educacional pressupõe o ECA? Essas são algumas questões que se apresentam dentre outras tantas e que nos mostram o descompasso entre aquilo que é "normatizado" ou o mundo do "dever ser" com o que é vivido no cotidiano infantil das crianças brasileiras. Podemos dizer que o ECA atinge grupos minoritários do contexto atual brasileiro, isto é, atinge parcelas determinadas da categoria infantil. Assistimos diariamente em quase todos os noticiários (muitas vezes com "olhar de normose") crianças e adolescentes cometendo infrações penais. Assim perguntamos: onde estava a aplicação do ECA nos momentos da educação e do cuidado daquela criança ou daquele jovem de modo a prevenir consequências tão graves?

Acreditamos que o menor descumprimento dos deveres (pais, educadores, Poder Público e sociedade em geral) e dos direitos da criança, desde a primeira infância podem gerar irreparabilidades na sua vida futura como ser social. Isso leva-nos a reconhecer que os seus direitos não são "dádivas", mas uma resposta social para que ela possa viver (ou sobreviver!?) no contexto contemporâneo. Trata-se de direitos indivisíveis, indissolúveis e irrepetíveis para cada fase do desenvolvimento infantil, ou seja, devem ser garantidos na sua totalidade, pois não são compartimentos a serem abertos de forma fragmentada na imediata necessidade de uma situação.

A fundamentação dos direitos da criança é, na contemporaneidade, uma das propostas para construir uma escola cidadã que, por outro lado, engendra muitos desafios aos educadores. Entre os desafios, destacamos o de conjugar uma educação cidadã onde a liberdade e autonomia sirvam para fins emancipatórios com uma realidade constatante de ausências e negações dos direitos considerados como fundamentais. Em outras palavras, esse desafio se mostra entre a busca de uma construção de um espaço genuíno de educação, de cuidado, de ludicidade e de humor com o estatuto da educação bancária onde o saber é capitalizado de forma a lhe roubar as múltiplas formas de expressão.

O direito enfrenta desafios consideráveis nos seguintes aspectos:

- a) será que ele pode ser exercido na escola também como um direito?

- b) quais os limites externos e internos que estimulam ou impedem o educador de promovê-lo dentro do contexto escolar?
- c) como conciliar harmonicamente a liberdade de brincar da criança e a autoridade do educador sem que ocorra oposição?
- d) Qual deve ser a formação e o aprofundamento teórico e prático do educador para promover o brincar no cotidiano escolar? Será que ele não acredita que apenas ao oportunizar o trabalho pedagógico com “tarefas sérias” estará demonstrando o seu domínio para com as crianças?

Acreditamos profundamente no papel do educador como um agente estimulador e facilitador na promoção do direito de brincar. Ele deve estar à altura das necessidades atuais de uma sociedade hiperativa e desatenta que, muitas vezes, patologiza a criança. Estar à altura dessas necessidades significa escutar as crianças e entender que suas perguntas têm sentido. Ouvir e devolver-lhes a voz é considerar que as respostas de perguntas de sua autoria podem ter um outro sentido. Devolver-lhe a voz é considerar que ela tem experiências e saber.

Quando questionamos a relação entre a sua formação, a sua autoridade e sua responsabilidade no decorrer de todo processo educativo, não queremos que ele deixe de exercer a sua autoridade. O que desejamos é que ele a exerça tendo como princípio a pessoa da criança e suas necessidades. Elas são a razão de sua atuação profissional e a sua autoridade não pode ser exercida de maneira independente delas ou de maneira excessiva (o que cria verdadeiras caricaturas de educadores tão enfatizados pela literatura e pela fala de crianças). A autoridade do educador deve ser cultivada com os interesses da criança, especialmente, por aquele interesse de exercer sua autonomia de pensamento e sensibilidade tão bem traduzidos quando ela está brincando. O autoritarismo e práticas pedagógicas rígidas e “alienadas” são facilmente reconhecidas (como uma fraude) pelas crianças que a negam das mais variadas maneiras, tais como pela indisciplina da mente e do corpo e/ou pelo desinteresse pela “vida da escola”.

O educador com postura lúdica promove o encontro de sua pessoa e de sua autoridade (legítima) com as oportunidades lúdicas a serem ofertadas e estimuladas. Ele acredita que a educação e a sua relação com as crianças seja um ponto de encontro, de mediação e de colaboração para ambos. Oportunizar o brincar é estimular aquilo que a criança quer além de ser uma maneira de revelar o seu compromisso para com a infância, fazendo surgir os encontros de dois tempos

igualmente importantes para a vida humana: os tempos da criança e os tempos do adulto. Assim, o amor, o humor e o valor da infância são reconhecidos como questões pertinentes à educação das crianças na medida em que “[...] adultos bem-humorados criam crianças bem-aventuradas” (MACHADO, 1998, p.27).

A pessoa desse educador não acredita ser imprescindível a imposição de conteúdos (muitas vezes impessoais?) sobre a imaginação infantil e sua cultura. A sua autoridade confunde-se com as sensibilidades de sua postura lúdica que, em si, é racional, sensível, eficaz e justa com a criança. Embora o brincar ainda encontre entraves para que ele seja exercido no contexto escolar como um direito, acreditamos na atuação de muitos educadores que permitem à criança o seu exercício. A cultura lúdica infantil faz prevalecer a espiritualidade da infância. Em outras palavras, aquilo que é mesmo essencial para a formação que promova o humano e que faz com que as instituições escolares sejam vividas por dentro.

Não desconsideramos que o educador passa por anos de escolarização que o faz entrar em contato com inúmeras teorias e um universo de disciplinas que compõem a sua base profissional. Essa base constitui um referencial que sustenta as suas práticas, sua forma de pensar, de olhar e de se relacionar com as crianças. De uma maneira geral, são com os elementos dessa formação que ele sustenta o que faz, o que deixa de fazer, como faz e como deixa de fazer. Por isso, apontamos para a importância da formação lúdica desse educador. Reconhecemos a influência e o poder que ele tem no espaço institucional que, embora não é um poder absoluto porque o cotidiano possui brechas e resistências. O próprio educador sofre esse poder, na medida em que o espaço escolar, a disciplina do corpo, a organização do ambiente, das crianças e dele mesmo contribuem para garantir o controle do tempo, da rotina, do comportamento e do pensamento.

E quando vamos chegando ao final de uma etapa em nossa vida (que sempre nos deixará saudades por tudo o que vivemos), a nossa alegria ainda persiste em acreditar que, pelo mundo afora, neste mesmo instante, as crianças continuam a brincar trazendo a esperança de um mundo mais feliz e humano.

Acreditamos que o brincar é o esplendor da infância e isso nos comoverá para sempre. No entanto, sabemos que nesse trabalho tivemos “muitos devaneios poéticos” que se chocam com uma sociedade que postula em lei o “direito a uma infância vivida”, mas que na sua realidade mostra, em contraposição, “as infâncias morridas”. Foi um pouco do nosso “pensamento brincante” que habitou

esse paradoxo do mito da infância feliz. Mas fazemos das palavras de Machado (1998) as nossas, no sentido de acreditar que sonhá-la é um dos caminhos possíveis para alcançar a maturidade e a generosidade com as gerações futuras.

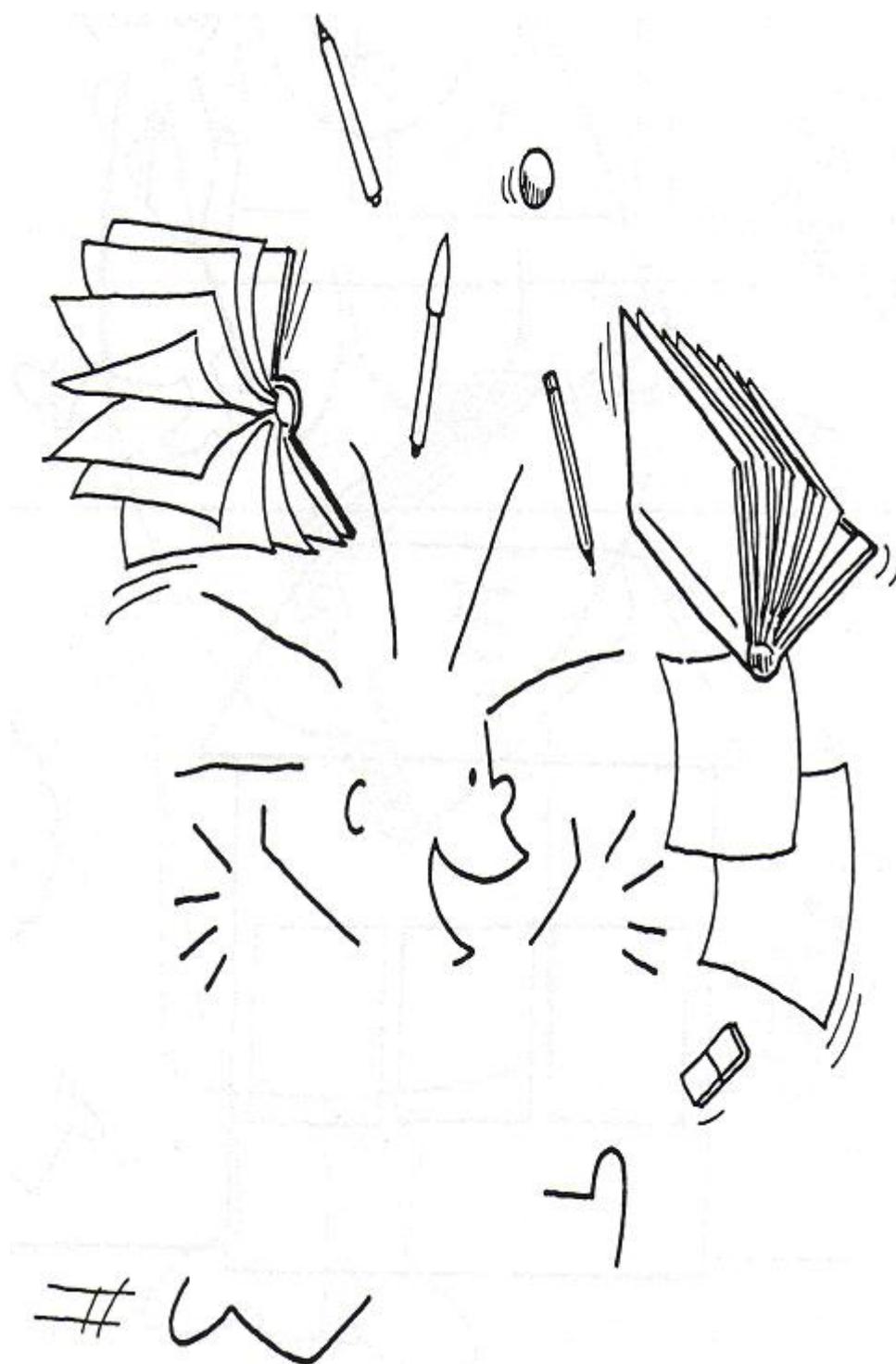


Figura 77 – Tonucci (2003, p.152).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABOTT, Lesley. Brincar é bom! Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet R et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. In: **Revista Pro-Posições**. Campinas, SP: UNICAMP, v. 14, n.3 (42), set.dez.2003.

AGASSE, Jacques Laurent (1767 -1849). **The Playground** (1830). Tamanho: 92704 bytes. Altura: 750 pixels. Largura: 607 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/agasse-play.html>>. Acesso em: 06 setembro 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ALVES, José Carlos Moreira. **Direito Romano**. 11 ed. rev. acres. vol.1. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Para Sara, Lia, Raquel e para todas as crianças. In: LIMA, Jaqueline da Silva. A importância do brincar e do brinquedo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>>. Acesso em: 05 setembro 2007.

_____. Brincar não é perder tempo. In: LIMA, Jaqueline da Silva. A importância do brincar e do brinquedo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>>. Acesso em: 05 setembro 2007.

_____. Certas palavras. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema050.htm>. Acesso em: 10 janeiro 2007.

ANTUNES, Arnaldo. Saiba. In: _____. **Saiba**. São Paulo: Sony, BMG, 2004. Faixa 1. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/arnaldo-antunes/saiba.html>. Acesso em 08 janeiro 2007.

ANKER, Albert (1831 -1910). **The Crèche** (1890). Tamanho: 158004 bytes. Altura: 326 pixels. Largura: 590 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/anker-creche.html>>. Acesso em: 05 agosto 2007.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988. Coleção Debates.

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. São Paulo: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBER, Charles Burton (s/d). **Monster** (s/d). Tamanho: 38627 bytes. Altura: 400 pixels. Largura: 575 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.illusionsgallery.com/monster-L.jpg>>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

_____. **Compulsory Education** (s/d). Tamanho: 57197 bytes. Altura: 550 pixels. Largura: 391 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.illusionsgallery.com/Compulsory-Education-L.jpg>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva da infância na contemporaneidade. In: ZAMBERLAN, Maria A. Trevisan (org.). **Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. Londrina: CDI, 2005. p.7-18.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Brincriança: a criança enferma e o jogo simbólico**. 2003. 251p. Tese (Doutorado em Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BECKETT, Wendy. **História da pintura**. São Paulo: Ática, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura**. Campinas: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. 25 ed. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1989.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000. 272 p.

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 17 tir. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 217 p.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

BONNIGTON, Richard Parkes. **Henry V and the Spanish Ambassador**. Tamanho: 178649 bytes. Altura: 783 pixels. Largura: 573 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.zona-pellucida.com/Images/Bonnington-henryIV&spanishambassadorA-1827.jpg>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.33-45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 21 setembro 2007. 135 p.

BOUGUEREAU, William-Adolph (1825-1905). **Pause for Thought (s/d)**. Tamanho:18352 bytes. Altura: 394 pixels. Largura:247 pixels. Formato:jpg. Disponível em:<<http://www.zona-pellucida.com/bougthumb.html>>. Acesso em: 09 julho 2007.

_____. **The Shell** (s/d). Tamanho:93513 bytes. Altura: 800pixels. Largura: 538 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.zona-pellucida.com/Images/bougeureau-theshell.jpg>. Acesso em: 09 janeiro 2008.

BOUVIER, Suzanne Mollo. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol.26, n.91, p. 391-403, mai./ago. 2005.

BRASIL. **Brasil Criança Urgente: a Lei 8069/90**. 2 ed. São Paulo: Columbus, 1990 (Coleção Pedagogia Social), v. 3.

BRASIL. **Constituição Federal da República Brasileira de 1988**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2005.

BRASIL. Lei complementar. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: PESSOA, Fernanda. **Legislação Educacional 3 em 1**. RCN Editora: São Paulo. 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF, 2003.

BRONZINO, Agnolo (1502 -1572). **Ritratto di Bia, figlia di Cosimo I dé Médici** (1542). Tamanho: 114249. Altura: 372 pixels. Largura: 277 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.allposters.fr/-st/Agnolo-Bronzino-Affiches_c64326_.htm.> Acesso em: 02 agosto 2007.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**, vol.24, n.2, p. 103-116, jul./dez.1998.

_____. **Jogo e Educação**. 2 reim. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRUEGHEL, Pieter. **Jogos infantis**. Tamanho: 209069 bytes. Altura: 819 pixels. Largura: 1145 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~ludus/brueghcq.jpg>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Que infância é essa? In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2000, Caxambu (MG). **CD-ROM da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Rio de Janeiro (RJ): Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2000. p. 1-15.

_____. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (26ª R. A. ANPEd), 2003, Poços de Caldas (MG). **CD-ROM da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Rio de Janeiro (RJ): Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2003. p. 1-13.

CANDAU, Vera Maria F. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, Simone Rossi. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar**. Londrina: Eduel, 2004.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação da pedagogia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

CHARDIN, Jean Simeon. **The House of cards**. Tamanho: 41417 bytes. Altura: 456 pixels. Largura: 361 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/Images/Chardin-JeanSimeon-TheHouseofCards-c1755.jpg>>. Acesso em 10 janeiro 2008.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 4 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

CLAXTON, Adelaide Claxton (s/d). **The Wonderland** (s/d). Tamanho: 59677 bytes. Altura: 525 pixels. Largura: 442 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/claxon.html>>. Acesso em: 04 agosto 2007.

CASSAT, Mary (1845 -1926). **Mother and Child** (1905). Tamanho: 42924 bytes. Altura: 390 pixels. Largura: 311 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.abcgallery.com/C/cassatt/cassatt-2.html>>. Acesso em 04 setembro 2007.

COPLEY, John Singleton Copley (1738-1815). **The Copley Family** (1776/77). Tamanho: 44457 bytes. Altura: 390 pixels. Largura: 390 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/Copley-family.html>>. Acesso em: 08 setembro 2007.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade antiga**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CURY, Munir; SILVA, Antônio Fernando do Amaral; MÉNDEZ, Emílio Garcia (coord). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 3 ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2000.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEVRIES, Rheta. O brincar no programa da Educação Infantil: quatro interpretações. In: DEVRIES, Rheta e cols. **O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 27-49.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol.26, n.91, p. 351-60, mai./ago. 2005.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. 7 ed. v.1. São Paulo: Saraiva, 1989.

DUFLO, Colas. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EERO, Järnefelt (1863 -1937). **Portrait of Artist's Son** (1896). Tamanho: 35644 bytes. Altura: 418 pixels. Largura: 538. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/jarnefelt-son.html>>. Acesso em: 08 julho 2007.

ERICKSON, H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In: ROSSEMBER, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 211-33.

FARIA, Camila Renault Pradez. Educação como Direito Fundamental: sua estrutura política e econômica em face das novas regras constitucionais e legais. In: PEREIRA, Tânia da Silva (org.). **O Melhor Interesse da Criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.209-52.

FEILITZEN, Cecília Von; CARLSSON, Ulla (orgs.). **A criança e a mídia**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós, o sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico**. Campinas, SP: Mercado das Letras. São Paulo: FAPESP, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 10 ed. rev. atu. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. **A nova era das desigualdades**. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

FORTUNA, Tânia Ramos. A reinvenção da infância. **Revista Pátio Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano II, n. 6, p.18-21, dez.2004/mar.2005.

FRIEDMAN, Adriana. O que é infância? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, ano II, n.6, p.10-3, dez.2004/mar.2005.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4 ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

GIMÉNEZ, Fábian; TRAVERSO, Gabriela. Infância e pós-modernidade. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola, v.III. p.239-271.

HANSEN, Constantin (1804 -1880). **Lille Pige Med Kop** (1850). Altura: 725 pixels. Largura:650 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/hansen.html>>. Acesso em 08 julho 2007.

HARLOW, George Henry (1787-1819). **Retrato de duas crianças** (s/d). Tamanho: 106436 bytes. Altura: 558 pixels. Largura: 800 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.apena.rcts.pt/aproximar/arte/galeria/crianca/imagens/harlow99.jpg>>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

HASSELMANN, Elisa de Carvalho Laurindo. O Melhor interesse da Criança e do Adolescente em face do Projeto de Código Civil. In: PEREIRA, Tânia da Silva (org.). **O Melhor Interesse da Criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.361-86.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

HUNT, Esther Anna (1875 -1951). **Parasol Girl** (s/d). Tamanho: 90208 bytes. Altura: 489 pixels. Largura: 364 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/hunt.html>>. Acesso em: 05 outubro 2007.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola, v.III. p. 207-38.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola, v.III. p. 129-159.

KERVÉGAN, Jean-François. Os direitos humanos. In: BOYER, Alain et al. **Ensaio de filosofia política**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1995. p.69-113.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

KLING, Kevin. **Children of the World**. Paris: HNA, 2006.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-24. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 21 setembro 2007. 135 p.

KRAMER, Sônia. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1987, p.15-47.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (orgs). Apresentação. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola, v.III. p. 9-16.

KUHLMANN JR. Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. ver. amp. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-66.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. 2 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAUAND, Jean. Deus ludens: O lúdico na pedagogia medieval e no pensamento de Tomás de Aquino. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p.31-55.

LAWRENCE, Sir Thomas (1769 -1830). **The Calmady Childrens** (1801). Tamanho: 37836 bytes. Altura: 300 pixels. Largura: 150 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.illusionsgallery.com/Calmady-children.html>>. Acesso em: 12 agosto 2007.

LEAL, Bernardina. Prólogo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola, v.III. p.17-21.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. 2 reim. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIPMAN, Matthew. Sobre a diferença entre “Filosofia para crianças”, “Filosofia com crianças” e “A Filosofia da Infância”. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Coleção Filosofia na escola, v. IV. p.362-4.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

LOBO, Luiz. Ilustrações **Os novos direitos da criança** (s/d). Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/educacaoinfantil/direitocolor1.html>>. Acesso em: 06 de outubro de 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo, SP: Loyola, 1998.

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARON, Lucia. **Os direitos humanos**. Rio de Janeiro: Editora Independente, 1997.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 3 ed. São paulo, SP: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época, v.61. p.42-56.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p.85-94, mai/jun/jul/ago.2004.

MARTINS, Paula Cristina. Sobre a Convenção dos Direitos da Criança: da psicologia dos direitos aos direitos da psicologia. In: **Revista Infância e Juventude**, n.3, p.61-70, jul./set.1999.

MASI, Domenico de. **O Ócio criativo**. 8 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **El maestro y los derechos del niño**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2004. Coleção Temas de infância: educar de 0 a 6 años, n.12. 42p.

MELLO, Celso de Albuquerque. A Criança no Direito Humanitário. In: PEREIRA, Tânia da Silva (org.). **O Melhor Interesse da Criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.495-524.

MÉNDEZ, Emilio García. **Infância e Cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MILLAIS, Sir John Everett (1829-1896). **Bubbles** (s/d). Tamanho: 30944bytes. Altura: 45 pixels. Largura: 300 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.zona-pellucida.com/Images/millais-bubbles.jpg>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

MOYLES, Janet R. Introdução. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, Janet R. (cols.). **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONACO, Gustavo Ferraz de Campos. O 15º aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança: contributo para o aprofundamento e implementação do Direito Internacional dos Direitos Humanos. In: **Revista Infância e Juventude**, n.4, p.9-34, out./dez. 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.33-60, mar/2001.

MORELLI, Ailton. **A criança, o menor e a lei: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção da inimputabilidade**. Dissertação de Mestrado – UNESP/Assis, 1996.

MOTA, Carlos Alberto Magalhães Gomes; CRUZ, Maria Gabriel Moreno Bulas. Infância e educação: um questionamento sem fim? In: **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**. Chapecó, SC, ano 6, n.13, jul./dez., 2004. p.163-195.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5 ed. Londrina: Editora Atual, Eduel, 2003.

MUSTAFA, Moynul; HUSSAIN, Delwar. As crianças hoje em dia. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von. **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 139-56.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.25-32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 05 janeiro 2007.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. 16 ed. São Paulo:IBRASA, 1976.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 4 ed. rev. aum. e atual. São Paulo: Saraiva, 1998.

NOVAES, Maria Helena. O “maior interesse” da criança e do adolescente face às suas necessidades biopsicossociais: uma questão psicológica. In: PEREIRA, Tânia da Silva. **O melhor interesse da criança**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p. 525-536.

OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.75-102.

OLIVEIRA, Paulo S. **Vidas compartilhadas: o universo cultural nas relações entre avós e netos**. Tese de doutoramento, USP, SP, 1993.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989**. Adotada em Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_cri3.htm>. Acesso em: 06 outubro 2007.

ONU. **Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra**. Aprovada em 26 de Setembro de 1924 pela Sociedade das Nações.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança de 1959**. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm>. Acesso em: 06 outubro 2007

PEEL, Paul (1860-1892). **After the Bath** (1890). Tamanho: 27800 bytes. Altura: 379 pixels. Largura: 290 pixels. Disponível em: <<http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/canadian/images/PaulPeel-After-the-Bath-1890.jpg>>. Acesso em: 12 agosto 2007.

PEREIRA, Tânia da Silva (org.). **O Melhor Interesse da Criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.525-536.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). **Infância e produção cultural**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Série Prática Pedagógica. p.25-41.

PEREIRA, Tânia da Silva (org.). O Melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. In: PEREIRA, Tânia da Silva (org.). **O Melhor Interesse da Criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.1-102.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahai, 1978.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J; INHELDER. **A psicologia da criança**. São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro, 1973.

PICASSO, Pablo (1881 -1973). **Paul as Arlequin** (1924). Tamanho: 53026 bytes. Altura: 515 pixels. Largura: 378 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/picasso4.html>>. Acesso em: 02 agosto 2007.

_____. **Maya com boneca** (1938). Tamanho: 29253 bytes. Altura: 751 pixels. Largura: 604 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.abcgallery.com/P/picasso/picasso42.html>>. Acesso em: 12 agosto 2007.

PINHEIRO, Carla. **Direito Internacional e Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

QUINO. **Toda Mafalda**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Brincar é coisa séria**. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças: a era da criança cidadão**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. Coleção Horizontes Pedagógicos.

RENOIR, Auguste (1841 -1919). **Menina com regador (1876)**. Tamanho: 59273 bytes. Altura: 390 pixels. Largura: 285 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.zona-pellucida.com/art0.html>. Acesso: 10 agosto 2007.

_____. **Child with Toys (1895)**. Tamanho: 603881 bytes. Altura: 390 pixels. Largura: 470 pixels. Formato: jpg. Disponível em: [http://www.zona-pellucida.com/Images/renoir-childwithtoys\(gabrielleandartist'ssonjean1895.jpg](http://www.zona-pellucida.com/Images/renoir-childwithtoys(gabrielleandartist'ssonjean1895.jpg). Acesso em: 10 janeiro 2008.

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1996.

RODRIGUES, Sílvio. **Direito civil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000. p.210-30.

SANTOS, Santa Marli Pires; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires do (org). **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARGENT, John Singer (1856-1925). **Carnations** (s/d). Tamanho: 149105 bytes. Altura: 700pixels. Largura: 588 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <http://www.zona-pellucida.com/Images/sargent-carnations.jpg>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2 ed. rev.atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: Sociologia da infância, vol.26, n.91, p.361-78, mai./ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2007. p.25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. Participação Infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Brasília, DF: Junqueira&Marin Editores, 2007. p.51-90.

_____. SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (orgs.) **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SEREDIUK, Elaine Ferraresi; RAMADAN, Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonzaga; GOBBO, Daniela Medon. Educação para a Infância: lugar de criança, Direito de brincar. In: **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas, n.14, p.77-81, junho 2003.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 2 ed. São Paulo: RT, 1982.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, mar/2001. p.7-31.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: **Revista Infância e Juventude**, Lisboa, n.4, out./dez. 1997. p. 101-26.

SOUZA, Herbert de. (s/t). In: FERREIRA, Wagner Wilson. **A Comissão Estadual Judicial de Adoção-CEJA**. Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://www.tjmg.gov.br/corregedoria/ceja/artigo.html>>. Acesso em: 09 setembro 2007.

SULLY, Thomas (1783-1872). **Mother and Child** (1827). Tamanho: 120864 bytes. Altura: 313 pixels. Largura: 523 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://www.zona-pellucida.com/sully-mother+child.html>>. Acesso em: 12 julho 2007.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Com olhos de criança. 2 reim. rev. Porto Alegre: Artmed, 2003. 160p.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2006: Excluídas e Invisíveis**. UNICEF: 2005. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sowc06/index.htm>>. Acesso em: 03 de julho 2007.

_____. UNICEF. **Breve comentário sobre Declaração dos Direitos da Criança** (s/d). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm>. Acesso em: 03 julho de 2007.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ousar brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Humor e Alegria na Educação**. Summus Editorial, 2006, p. 57-102.

VELÁZQUEZ, Diego (1599 -1660). **Infante Philip Prosper** (1660). Tamanho: 91080. Altura: 750 pixels. Largura: 568 pixels. Formato: jpg. Disponível em: <<http://gallery.euroweb.hu/html/v/velazque/1651-60/index.html>>. Acesso em 12 agosto 2007.

VERCELONE, Paolo. Comentário ao art. 3 do ECA. In: CURY, Munir (coord). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 3 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000, p. 17-20.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S, LURIA, A .R, LEONTIEV, A .N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Vilalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época, v. 48.

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança no mundo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Coleção Filosofia na escola, v.III. p.89-128.

ANEXOS

ANEXO A
Declaração dos Direitos da Criança

ANEXO A –**Declaração dos Direitos da Criança¹**

Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil.

PREÂMBULO

VISTO que os povos das Nações Unidas, na Carta, reafirmaram sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano, e resolveram promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla, VISTO que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamaram que todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, VISTO que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento, VISTO que a necessidade de tal proteção foi enunciada na Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, de 1924, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos estatutos das agências especializadas e organizações internacionais interessadas no bem-estar da criança, VISTO que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços,

ASSIM, A ASSEMBLÉIA GERAL

PROCLAMA esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, de conformidade com os seguintes princípios:

PRINCÍPIO 1º

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração.

Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

PRINCÍPIO 2º

A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.

Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.

¹ UNICEF (s/d). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm. Acesso em: 06 de outubro de 2006.

PRINCÍPIO 3º

Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.

PRINCÍPIO 4º

A criança gozará os benefícios da previdência social.

Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteção especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais.

A criança terá direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas.

PRINCÍPIO 5º

À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

PRINCÍPIO 6º

Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão.

Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

PRINCÍPIO 7º

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

PRINCÍPIO 8º

A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

PRINCÍPIO 9º

A criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma.

Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

PRINCÍPIO 10º

A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

ANEXO B
Convenção sobre os Direitos da Criança

ANEXO B –

Convenção sobre os Direitos da Criança²

Adotada em Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989

Preâmbulo

Os Estados Partes da presente Convenção

Considerando que, de acordo com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, a liberdade, a justiça e a paz no mundo fundamentam-se no reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana;

Tendo em conta que os povos das Nações Unidas reafirmaram na Carta sua fé nos direitos fundamentais do homem e na dignidade e no valor da pessoa humana, e que decidiram promover o progresso social e a elevação do nível de vida com mais liberdade;

Reconhecendo que as Nações Unidas proclamaram e concordaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos pactos internacionais de direitos humanos que toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, seja de origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição;

Recordando que na Declaração Universal dos Direitos Humanos as Nações Unidas proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais;

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade;

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão;

Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade;

Tendo em conta que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (em particular nos artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (em particular no artigo 10) e nos estatutos e

² UNICEF (s/d). Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/dir_cri3.htm. Acesso em: 06 de outubro de 2007.

instrumentos pertinentes das Agências Especializadas e das organizações internacionais que se interessam pelo bem-estar da criança;

Tendo em conta que, conforme assinalado na Declaração dos Direitos da Criança, "a criança, em virtude de sua falta maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento";

Lembrando o estabelecimento da Declaração sobre os Princípios Sociais e Jurídicos Relativos à Proteção e ao Bem-Estar das Crianças, especialmente com Referência à Adoção e à Colocação em Lares de Adoção, nos Planos Nacional e Internacional; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e da Juventude (Regras de Beijing); e a Declaração sobre a Proteção da Mulher e da Criança em Situação de Emergência ou do Conflito Armado;

Reconhecendo que em todos os países do mundo existem crianças vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas crianças necessitam consideração especial;

Tomando em devida conta a importância das tradições e os valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança;

Reconhecendo a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países em desenvolvimento;

Acordam o seguinte:

PARTE I

Art.1

Para efeitos da presente convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.

Art.2

1- Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

2- Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Art.3

1- Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o melhor interesse da criança.

2- Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.

3- Os Estados Partes certificar-se-ão de que as instituições, os serviços e os estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças cumpram os

padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seu pessoal e à existência de supervisão adequada.

Art.4

Os Estados Partes adotarão todas as medidas administrativas, legislativas e de outra natureza, visando à implantação dos direitos reconhecidos nesta Convenção. Com relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, os Estados Partes adotarão essas medidas utilizando ao máximo os recursos disponíveis e, quando necessário, dentro de um quadro de cooperação internacional.

Art.5

Os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, quando for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis por proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade, no exercício dos direitos reconhecidos na presente Convenção.

Art.6

- 1- Os Estados Partes reconhecem que toda criança tem o direito inerente à vida.
- 2- Os Estados Partes assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

Art.7

- 1- A criança será registrada imediatamente após seu nascimento e terá direito, desde o momento em que nasce, a um nome, a uma nacionalidade e, na medida do possível, a conhecer seus pais e a ser cuidada por eles.
- 2- Os Estados Partes zelarão pela aplicação desses direitos de acordo com a legislação nacional e com as obrigações que tenham assumido em virtude dos instrumentos internacionais pertinentes, sobretudo se, de outro modo, a criança tornar-se-ia apátrida.

Art. 8

- 1- Os Estados Partes comprometem-se a respeitar o direito a criança de preservar sua identidade, inclusive a nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferência ilícitas.
- 2- Quando uma criança vir-se privada ilegalmente de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade, os Estados Partes deverão prestar assistência e proteção adequadas, visando restabelecer rapidamente sua identidade.

Art.9

- 1- Os Estados Partes deverão zelar para que a criança não seja separada dos pais contra a vontade dos mesmos, exceto quando, sujeita à revisão judicial, as autoridades competentes determinarem, em conformidade com a lei e os procedimentos legais cabíveis, que tal separação é necessária ao interesse maior da criança. Tal determinação pode ser necessária em casos específicos, por exemplo, se a criança sofre maus tratos ou descuido por parte dos pais, ou quando estes vivem separados e uma decisão deve ser tomada a respeito do local da residência da criança.
- 2- Caso seja adotado qualquer procedimento em conformidade com o estipulado no parágrafo 1 do presente Artigo, todas as Partes interessadas terão a oportunidade de participar e de manifestar suas opiniões.
- 3- Os Estados Partes respeitarão o direito da criança separada de um ou de ambos os pais de manter regularmente relações pessoais e contato com ambos, a menos que isso seja contrário ao interesse maior da criança.
- 4- Quando essa separação ocorrer em virtude de uma medida adotada por um Estado parte, tal como detenção, prisão, exílio, deportação ou morte (inclusive falecimento decorrente de

qualquer causa enquanto a pessoa estiver sob custódia do Estado) de um dos pais da criança, ou de ambos, ou da própria criança, o Estado Parte, quando solicitado, proporcionará aos pais, à criança ou, se for o caso, a outro familiar, informações básicas a respeito do paradeiro do familiar ou familiares ausentes, a não ser que tal procedimento seja prejudicial ao bem estar da criança. Os Estados Partes certificar-se-ão, além disso, de que a apresentação de tal petição não acarrete, por si só, conseqüências adversas para a pessoa ou pessoas interessadas.

Art. 10

1- De acordo com obrigação dos Estados Partes estipulada no parágrafo 1 do Artigo 9, toda solicitação apresentada por uma criança, ou por seus pais, para ingressar ou sair de um Estado Parte, visando a reunião de família, deverá ser atendida pelos Estados Partes de forma positiva, humanitária e rápida. Os Estados Partes assegurarão, ainda, que a apresentação de tal solicitação não acarrete conseqüências adversas para os solicitantes ou para seus familiares.

2- A criança cujos pais residam em Estados diferentes terá o direito de manter, periodicamente, relações pessoais e com contato direto com ambos, exceto em circunstâncias especiais. Para tanto, e de acordo com a obrigação assumida pelos Estados Partes em virtude do parágrafo 2 do Artigo 9, os Estados Partes respeitarão o direito da criança e de seus pais de sair do país, inclusive do próprio, e de ingressar no seu próprio país. O direito de sair de qualquer país estará sujeito, apenas, às restrições determinadas pela lei que sejam necessárias para proteger a segurança nacional, a ordem pública, a saúde ou a moral públicas ou os direitos e as liberdades de outras pessoas, e que estejam de acordo com os demais direitos reconhecidos pela presente Convenção.

Art.11

1- Os Estados Partes adotarão medidas a fim de lutar contra a transferência ilegal de crianças para o exterior e a retenção ilícita das mesmas fora do país.

2- Para tanto, os Estados Partes promoverão a conclusão de acordos bilaterais ou multilaterais ou a adesão de acordos já existentes.

Art.12

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

2- Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.

Art.13

1- A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

2- O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias:

- a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais, ou
- b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas.

Art.14

1- Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de pensamento, de consciência e de descrença.

2- Os Estados Partes respeitarão os direitos e deveres dos pais e, se for caso, dos representantes legais, de orientar a criança com relação ao exercício de seus direitos de maneira acorde com a evolução de sua capacidade.

3- A liberdade de professar a própria religião ou as próprias crenças estará sujeita, unicamente, às limitações prescritas pela lei e necessárias para proteger a segurança, a ordem, a moral, a saúde pública ou os direitos e liberdades fundamentais dos demais.

Art.15

1- Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas.

2- Não serão impostas restrições ao exercício desses direitos, a não ser as estabelecidas em conformidade com a lei e que sejam necessárias numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde e à moral públicas ou da proteção dos direitos dos demais.

Art.16

1- Nenhuma criança será objeto de interferência arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio, ou sua correspondência, nem de atentados ilegais a sua honra e a sua reputação.

2- A criança tem direito à proteção da lei contra essas interferências ou atentados.

Art.17

1- Os Estados Partes reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação e zelarão para que a criança tenha acesso a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental. Para tanto, os Estados Partes:

a) incentivarão os meios de comunicação a difundir informações e materiais de interesse social e cultural para a criança, de acordo com o espírito do Artigo 19;

b) promoverão a cooperação internacional na produção, no intercâmbio e na divulgação dessas informações procedentes de diversas fontes culturais, nacionais e internacionais;

c) incentivarão a produção e a difusão de livros para crianças;

d) incentivarão os meios de comunicação no sentido de, particularmente, considerar as necessidades lingüísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou que seja indígena;

e) promoverão a elaboração de diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem estar, tendo em conta as disposições dos Artigos 13 e 18.

Art.18

1- Os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e pelo desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança, e assegurarão a criação de instituições e serviços para o cuidado das crianças.

2- A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança, e assegurarão a criação de instituições e serviços para o cuidado das crianças.

3- Os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas a fim de que as crianças cujos pais trabalhem tenham direito a beneficiar-se dos serviços de assistência social e creches a que fazem jus.

Art.19

1- Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.

2- Essas medidas de proteção deveriam incluir, conforme apropriado, procedimentos eficazes para a elaboração de programas sociais capazes de proporcionar uma assistência adequada à criança e às pessoas encarregadas de seu cuidado, bem como para outras formas de prevenção, para a identificação, notificação, transferência a uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos acima mencionados a maus-tratos à criança e, conforme o caso, para a intervenção judiciária.

Art.20

1- As crianças privadas temporária ou permanentemente do seu seio familiar, ou cujo interesse maior exija que não permaneçam nesse meio, terão direito à proteção e à assistência especiais do Estado.

2- Os Estados Partes garantirão, de acordo com suas leis nacionais, cuidados alternativos para essas crianças

3- Esses cuidados poderiam incluir, inter alia, a colocação em lares de adoção, a Kafalah do direito islâmico, a adoção ou, caso necessário, a colocação em instituições adequadas de proteção para as crianças. Ao serem consideradas as soluções, deve-se dar especial atenção à origem étnica, religiosa, cultural e lingüística da criança, bem como à conveniência da continuidade de sua educação.

Art. 21

Os Estados Partes que reconhecem ou permitem o sistema de adoção atentarão para o fato de que a consideração primordial seja o interesse maior da criança. Dessa forma, atentarão para que:

a) a adoção da criança seja autorizada pelas autoridades competentes, as quais determinarão, consoante as leis e os procedimentos cabíveis e com base em todas as informações pertinentes e fidedignas, que a adoção é admissível em vista da situação jurídica da criança com relação a seus pais, parentes e representantes legais e que, caso solicitado, as pessoas interessadas tenham dado, com conhecimento de causa, seu consentimento à adoção, com base no assessoramento que possa ser necessário;

b) a adoção efetuada em outro país possa ser considerada como meio de cuidar da criança, no caso em que a mesma não possa ser colocada em um lar sob guarda ou entregue a uma família adotiva ou não logre atendimento adequado em seu país de origem;

c) a criança adotada em outro país goze de salvaguardas e normas equivalentes às existentes em seu país de origem com relação à adoção;

d) todas as medidas apropriadas sejam adotadas, a fim de garantir que, em caso de adoção em outro país, a colocação não permita benefícios financeiros indevidos aos que dela participarem;

e) quando necessário, promovam os objetivos do presente Artigo mediante ajustes ou acordos bilaterais ou multilaterais, e envidem esforços, nesse contexto, com vistas a assegurar que a colocação da criança em outro país seja levada a cabo por intermédio das autoridades ou organismos competentes.

Art. 22

1- Os Estados Partes adotarão medidas pertinentes para assegurar que a criança que tente obter a condição de refugiada, ou que seja considerada como refugiada de acordo com o direito e os procedimentos internacionais ou internos aplicáveis, receba, tanto no caso de estar sozinha como acompanhada por seus pais ou qualquer outra pessoa, a proteção e a assistência humanitária adequada a fim de que possa usufruir dos direitos enunciados na

presente Convenção e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos ou de caráter humanitário dos quais os citados Estados sejam parte.

2-Para tanto, os Estados Partes cooperarão, da maneira como julgarem apropriada, com todos os esforços das Nações Unidas e demais organizações intergovernamentais competentes, ou organizações não-governamentais que cooperem com as Nações Unidas, no sentido de proteger e ajudar a criança refugiada, e de localizar seus pais ou outros membros de sua família a fim de obter informações necessárias que permitam sua reunião com a família. Quando não for possível localizar nenhum dos pais ou membros da família, será concedida à criança a mesma proteção outorgada a qualquer outra criança privada permanente ou temporariamente de seu ambiente familiar, seja qual for o motivo, conforme o estabelecido na presente Convenção.

Art. 23

1- Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.

2- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.

3- Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2 do presente Artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidam da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento cultural e espiritual.

4- Os Estados Partes promoverão, com espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação a fim de que os Estados Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento.

Art. 24

1- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança de gozar do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados ao tratamento das doenças e à recuperação da saúde. Os Estados Partes envidarão esforços no sentido de assegurar que nenhuma criança veja-se privada de seu direito de usufruir desses serviços sanitários.

2- Os Estados Partes garantirão a plena aplicação desse direito e, em especial, adotarão as medidas apropriadas com vistas a:

- a) reduzir a mortalidade infantil
- b) assegurar a prestação de assistência médica e cuidados sanitários necessários a todas as crianças, dando ênfase aos cuidados de saúde;
- c) combater as doenças e a destruição dentro do contexto dos cuidados básicos de saúde mediante, inter alia, a aplicação de tecnologia disponível e o fornecimento de alimentos nutritivos e de água potável, tendo em vista os perigos e riscos da poluição ambiental;
- d) assegurar que todos os setores da sociedade, e em especial os pais e as crianças, conheçam os princípios básicos de saúde e nutrição das crianças, as vantagens da amamentação, da higiene e do saneamento ambiental e das medidas de prevenção de acidentes, tenham acesso à educação pertinente e recebam apoio para a aplicação desses conhecimentos;

e) desenvolver a assistência médica preventiva, a orientação aos pais e a educação e serviços de planejamento familiar.

3- Os Estados Partes adotarão todas as medidas eficazes e adequadas para abolir práticas tradicionais que sejam prejudiciais à saúde da criança.

4- Os Estados Partes comprometem-se a promover e incentivar a cooperação internacional com vistas a lograr, progressivamente, a plena efetivação do direito reconhecido no presente Artigo. Nesse sentido, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Art. 25

Os Estados Partes reconhecem o direito de uma criança que tenha sido internada em um estabelecimento pelas autoridades competentes para fins de atendimento, proteção ou tratamento de saúde física ou mental a um exame periódico de avaliação do tratamento ao qual está sendo submetida e de todos os demais aspectos relativos à sua internação.

Art. 26

1- Os Estados Partes reconhecerão a todas as crianças o direito de usufruir da previdência social, inclusive do seguro social, e adotarão as medidas necessárias para lograr a plena consecução desse direito, em conformidade com sua legislação nacional.

2- Os benefícios deverão ser concedidos, quando pertinentes, levando-se em consideração os recursos e a situação da criança e das pessoas responsáveis pelo seu sustento, bem como qualquer outra consideração cabível no caso de uma solicitação de benefícios feita pela criança ou em seu nome.

Art. 27

1- Os Estados Partes reconhecem o direito de toda criança a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.

2- Cabe aos pais, ou a outras pessoas encarregadas, a responsabilidade primordial de propiciar, de acordo com as possibilidades e meios financeiros, as condições de vida necessária ao desenvolvimento da criança.

3- Os Estados Partes, de acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades, adotarão medidas apropriadas a fim de ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pela criança a tornar efetivo esse direito e, caso necessário, proporcionarão assistência material e programas de apoio, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação.

4- Os Estados Partes tomarão todas as medidas adequadas para assegurar o pagamento da pensão alimentícia por parte dos pais ou de outras pessoas financeiramente responsáveis pela criança, quer residam no Estado Parte, quer no exterior. Nesse sentido, quando a pessoa que detém responsabilidade financeira pela criança, os Estados Partes promoverão a adesão a acordos, bem como a adoção de outras medidas apropriadas.

Art. 28

1- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;

b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;

c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;

d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;

e) adotar medidas para estimular a freqüência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

2- Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana e em conformidade com a presente Convenção.

3- Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Art. 29

1- Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial;

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e pessoas de origem indígena;

e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

2- Nada do disposto no presente Artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente Artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado.

Art. 30

1- Nos Estados Partes onde existam minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas, ou pessoas de origem indígena, não será negado a uma criança que pertença a tais minorias ou que seja de origem indígena o direito de, em comunidade com os demais membros de seu grupo, ter sua própria cultura, professar ou praticar sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma.

Art. 31

1- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2- Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Art.32

1- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança de estar protegida contra a exploração econômica e contra o desempenho de qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir em sua educação, ou que seja nocivo para sua saúde ou para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

2- Os Estados Partes adotarão medidas legislativas, sociais e educacionais com vistas a assegurar a aplicação do presente Artigo. Com tal propósito, e levando em consideração as disposições pertinentes de outros instrumentos internacionais, os Estados Partes deverão, em particular:

- a) estabelecer uma idade mínima ou idades mínimas para a admissão em emprego;
- b) estabelecer regulamentação apropriada relativa a horários e condições de emprego;
- c) estabelecer penalidades ou outras sanções apropriadas a fim de assegurar o cumprimento efetivo do presente Artigo.

Art.33

Os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas, inclusive medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais, para proteger a criança contra o uso ilícito de drogas e substâncias psicotrópicas descritas nos tratados internacionais pertinentes e para impedir que as crianças sejam utilizadas na produção e no tráfico ilícito dessas substâncias.

Art. 34

Os Estados Partes comprometem-se a proteger a criança contra todas as formas de exploração e abuso sexual. Nesse sentido, os Estados Partes tomarão, em especial, todas as medidas de caráter nacional, bilateral e multilateral que sejam necessárias para impedir:

- a) o incentivo ou a coação para que uma criança dedique-se a qualquer atividade sexual ilegal;
- b) a exploração da criança na prostituição ou outras práticas sexuais ilegais;
- c) a exploração da criança em espetáculos ou materiais pornográficos.

Art. 35

Os Estados Partes tomarão todas as medidas de caráter nacional, bilateral e multilateral que sejam necessárias para impedir o seqüestro, a venda ou o tráfico de crianças para qualquer fim ou sob qualquer forma.

Art.36

Os Estados Partes protegerão a criança contra todas as formas de exploração que sejam prejudiciais para qualquer aspecto de seu bem-estar.

Art. 37

Os Estados Partes zelarão para que:

- a) nenhuma criança seja submetida à tortura nem a outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Não será imposta a pena de morte nem a prisão perpétua sem possibilidade de livramento por delitos cometidos por menores de 18 anos de idade;
- b) nenhuma criança seja privada de sua liberdade de forma ilegal ou arbitrária. A detenção, a reclusão ou a prisão de uma criança serão efetuadas em conformidade com a lei e apenas com último recurso, e durante o mais breve período de tempo que for apropriado;
- c) toda criança privada da liberdade seja tratada com a humanidade e o respeito que merece a dignidade inerente à pessoa humana, e levando-se em consideração as necessidades de uma pessoa de sua idade. Em especial, toda criança privada de sua liberdade ficará separada dos adultos, a não ser que tal fato seja considerado contrário aos melhores interesses da criança, e terá direito de manter contato com sua família por meio de correspondência ou de visitas, salvo em circunstâncias excepcionais;
- d) toda criança privada de sua liberdade tenha direito a rápido acesso à assistência jurídica e a qualquer outra assistência adequada, bem como direito a impugnar a legalidade da privação de sua liberdade perante um tribunal ou outra autoridade competente, independente e imparcial e a uma rápida decisão a respeito de tal ação.

Art. 38

1- Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a fazer com que sejam respeitadas as normas do direito humanitário internacional aplicáveis em casos de conflito armado no que digam respeito às crianças.

2- Os Estados Partes adotarão todas as medidas possíveis a fim de assegurar que todas as pessoas que ainda não tenham completado 15 anos de idade não participem diretamente de hostilidades.

3- Os Estados Partes abster-se-ão de recrutar pessoas que não tenham completado 15 anos de idade para servir em suas forças armadas. Caso recrutem pessoas que tenham completado 15 anos de idade mas que tenham menos de 18 anos, deverão procurar dar prioridade para os de maior idade.

4- Em conformidade com suas obrigações de acordo com o direito humanitário internacional para proteção da população civil durante os conflitos armados, os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias a fim de assegurar a proteção e o cuidado das crianças afetadas por um conflito armado.

Art. 39

Os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para estimular a recuperação física e psicológica e a reintegração social de toda criança vítima de: qualquer forma de abandono, exploração ou abuso; tortura ou outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes; ou conflitos armados. Essa recuperação e reintegração serão efetuadas em ambiente que estimule a saúde, o respeito próprio e a dignidade da criança.

Art. 40

1- Os Estados Partes reconhecem o direito de toda criança, a quem se alegue ter infringido as leis penais ou a quem se acuse ou declare culpada de ter infringido as leis penais, de ser tratada de modo a promover e estimular seu sentido de dignidade e valor, e fortalecerão o respeito da criança pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de terceiros, levando em consideração a idade da criança e a importância de se estimular sua reintegração e seu desempenho construtivo na sociedade.

2- Nesse sentido, e de acordo com as disposições pertinentes dos instrumentos internacionais, os Estados Partes assegurarão, em particular;

a. que não se alegue que nenhuma criança tenha infringido as leis penais, nem se acuse ou declare culpada nenhuma criança de ter infringido essas leis, por atos ou omissões que não eram proibidos pela legislação nacional ou pelo direito internacional no momento em que foram detidos;

b. que toda criança de quem se alegue ter infringido as leis penais ou a quem se acuse de ter infringido essas leis goze, pelo menos, das seguintes garantias:

i) ser considerada inocente enquanto não for comprovada sua culpabilidade conforme a lei;

ii) ser informada sem demora e diretamente ou, quando for o caso, por intermédio de seus pais ou seus representantes legais, das acusações que pesam contra ele, e dispor de assistência jurídica ou outro tipo de assistência apropriada para a preparação e a apresentação de sua defesa;

iii) ter a causa decidida sem demora por autoridade ou órgão judicial competente, independente e imparcial, em audiência justa conforme a lei, com assistência jurídica ou outra assistência e, a não ser que seja considerado contrário aos melhores interesses da criança, levar em consideração especialmente sua idade ou a situação de seus pais ou representantes legais;

iv) não ser obrigada a testemunhar ou se declarar culpada, e poder interrogar as testemunhas de acusação, bem como poder obter a participação e o interrogatório de testemunhas em sua defesa, em igualdade de condições;

v) se for decidido que infringiu as leis penais, ter essa decisão e qualquer medida imposta em decorrência da mesma submetidas à revisão por autoridade ou órgão judicial superior competente, independente e imparcial, de acordo com a lei;

vi) ter plenamente respeitada sua vida privada durante todas as fases do processo.

3- Os Estados Partes buscarão promover o estabelecimento de leis, procedimentos, autoridades e instituições específicas para as crianças de quem se alegue ter infringido as

leis penais ou que sejam acusadas ou declaradas culpadas de tê-las infringido, e em particular:

- a) o estabelecimento de uma idade mínima antes da qual se presumirá que a criança não tem capacidade para infringir as leis penais;
- b) a adoção, sempre que conveniente e desejável, de medidas para tratar dessas crianças sem recorrer a procedimentos judiciais, contanto que sejam respeitados plenamente os direitos humanos e as garantias legais.

4- Diversas medidas, tais como ordens de guarda, orientação e supervisão, aconselhamento, liberdade vigiada, colocação em lares de adoção, programas de educação e formação profissional, bem como outras alternativas à internação em instituições, deverão estar disponíveis para garantir que as crianças sejam tratadas de modo apropriado ao seu bem-estar e de forma proporcional às circunstâncias e ao tipo de delito.

Art. 41

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

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

PARTE II

Art. 42

Os Estados Partes comprometem-se a dar aos adultos e às crianças amplo conhecimento dos princípios e disposições da Convenção, mediante a utilização de meios apropriados e eficazes.

Art. 43

1- A fim de examinar os progressos realizados no cumprimento das obrigações contraídas pelos Estados Partes na presente Convenção, deverá ser estabelecido um Comitê para os Direitos da Criança que desempenhará as funções a seguir determinadas.

2- O Comitê estará integrado por dez especialistas de reconhecida integridade moral e competência nas áreas cobertas pela presente Convenção. Os membros do Comitê serão eleitos pelos Estados Partes dentre seus nacionais e exercerão suas funções a título pessoal, tomando-se em devida conta a distribuição geográfica equitativa, bem como os principais sistemas jurídicos.

3- Os membros do Comitê serão escolhidos, em votação secreta, de uma lista de pessoas indicadas pelos Estados Partes. Cada Estado Parte poderá indicar uma pessoa dentre os cidadãos de seu país.

4- A eleição inicial para o Comitê será realizada, no mais tardar, seis meses após a entrada em vigor da presente Convenção e, posteriormente, a cada dois anos. No mínimo quatro meses antes da data marcada para cada eleição, o Secretário-Geral das Nações Unidas enviará uma carta aos Estados Partes convidando-os a apresentar suas candidaturas num prazo de dois meses. O Secretário-Geral elaborará posteriormente uma lista da qual farão parte, em ordem alfabética, todos os candidatos indicados e os Estados Partes que designarão, e submeterá a mesma aos Estados Partes presentes à Convenção.

5- As eleições serão realizadas em reuniões dos Estados Partes convocadas pelo Secretário-Geral na Sede das Nações Unidas. Nessas reuniões, para as quais o quorum será de dois terços dos Estados Partes, os candidatos eleitos para o Comitê serão aqueles que obtiverem o maior número de votos e a maioria absoluta de votos dos representantes dos Estados Partes presentes e votantes.

6- Os membros do Comitê serão eleitos para um mandato de quatro anos. Poderão ser reeleitos caso sejam apresentadas novamente suas candidaturas. O mandato de cinco dos membros eleitos na primeira eleição expirará ao término de dois anos; imediatamente após

ter sido realizada a primeira eleição, o Presidente da reunião na qual a mesma se efetuou escolherá por sorteio os nomes desses cinco membros.

7- Caso um membro do comitê venha a falecer ou renuncie ou declare que por qualquer outro motivo não poderá continuar desempenhando suas funções, o Estado Parte que indicou esse membro designará outro especialista, entre seus cidadãos, para que exerça o mandato até seu término, sujeito à aprovação do Comitê.

8- O Comitê estabelecerá suas próprias regras de procedimento.

9- O Comitê elegerá a Mesa para um período de dois anos.

10- As reuniões do Comitê serão celebradas normalmente na Sede das Nações Unidas ou em qualquer outro lugar que o Comitê julgar conveniente. O Comitê reunir-se-á normalmente todos os anos. A duração das reuniões do Comitê será determinada e revista, se for o caso, em uma reunião dos Estados Partes na presente Convenção, sujeita à aprovação da Assembléia Geral.

11- O Secretário-Geral das Nações Unidas fornecerá o pessoal e os serviços necessários para o desempenho eficaz das funções do Comitê de acordo com a presente Convenção.

12- Com prévia aprovação da Assembléia Geral, os membros do Comitê estabelecido de acordo com a presente Convenção receberão emolumentos provenientes dos recursos das Nações Unidas, segundo os termos e condições determinados pela Assembléia.

Art. 44

1- Os Estados Partes se comprometem a apresentação ao Comitê, por intermédio do Secretário-Geral das Nações Unidas, relatórios sobre as medidas que tenham adotado com vistas a tornar efetivos os direitos reconhecidos na Convenção e sobre os progressos alcançados no desempenho desses direitos:

a) num prazo de dois anos a partir da data em que entrou em vigor para cada Estado Parte a presente Convenção;

b) a partir de então, a cada cinco anos.

2- Os relatórios preparados em função do presente Artigo deverão indicar as circunstâncias e as dificuldades, caso existam, que afetam o grau de cumprimento das obrigações derivadas da presente Convenção. Deverão, também, conter informações suficientes para que o Comitê compreenda, com exatidão, a implementação da Convenção no país em questão.

3- Um Estado Parte que tenha apresentado um relatório inicial ao Comitê não precisará repetir, nos relatórios posteriores a serem apresentados conforme o estipulado no sub-item (b) do parágrafo 1 do presente Artigo, a informação básica fornecida anteriormente.

4- o Comitê poderá solicitar aos Estados Partes maiores informações sobre a implementação da Convenção.

5- A cada dois anos, o Comitê submeterá relatórios sobre suas atividades à Assembléia Geral das Nações Unidas, por intermédio do Conselho Econômico e Social.

6- Os Estados Partes tornarão seus relatórios amplamente disponíveis ao público em seus respectivos países.

Art. 45

A fim de incentivar a efetiva implementação da Convenção e estimular a cooperação internacional nas esferas regulamentadas pela Convenção:

a) os organismos especializados, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e outros órgãos das Nações Unidas terão o direito de estar representados quando for analisada a implementação das disposições da Presente Convenção que estejam compreendidas no âmbito de seus mandatos. O Comitê poderá convidar as agências especializadas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e outros órgãos competentes que considere apropriados a fornecer assessoramento especializado sobre a implementação da Convenção em matérias correspondentes a seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar as agências especializadas, o Fundo das Nações Unidas a apresentarem relatórios sobre a implementação das disposições da presente Convenção compreendidas no âmbito de suas atividades;

b) conforme julgar conveniente, o Comitê transmitirá às agências especializadas, ao Fundo das Nações Unidas para a Infância e a outros órgãos competentes quaisquer relatórios dos Estados Partes que contenham um pedido de assessoramento ou de assistência técnica, nos quais se indique essa necessidade, juntamente com as observações e sugestões do Comitê, se houver, sobre esses pedidos ou indicações;

c) o Comitê poderá recomendar à Assembléia Geral que solicite ao Secretário-Geral que efetue, em seu nome, estudos sobre questões concretas relativas aos direitos da criança;

d) o Comitê poderá formular sugestões e recomendações gerais com base nas informações recebidas nos termos dos Artigos 44 e 45 da presente Convenção. Essas sugestões e recomendações gerais deverão ser transmitidas aos Estados Partes e encaminhadas à Assembléia Geral, juntamente com os comentários eventualmente apresentados pelos Estados Partes.

PARTE III

Art. 46

A presente Convenção está aberta à assinatura de todos os Estados.

Art. 47

A presente Convenção está sujeita a ratificação. Os instrumentos de ratificação serão depositados junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas.

Art. 48

A presente Convenção permanecerá aberta à adesão de qualquer Estado. Os instrumentos de adesão serão depositados junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas.

Art. 49

1- A presente Convenção entrará em vigor no trigésimo dia após a data em que tenha sido depositado o vigésimo instrumento de ratificação ou adesão junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas.

2- Para cada Estado que venha a ratificar a Convenção ou aderir a ela após ter sido depositado o vigésimo instrumento de ratificação ou de adesão, a Convenção entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito, por parte do Estado, de seu instrumento de ratificação ou de adesão.

Art. 50

1- Qualquer Estado Parte poderá propor uma emenda e registrá-la com o Secretário-Geral das Nações Unidas. O Secretário-Geral comunicará a emenda proposta aos Estados Partes, com a solicitação de que estes o notifiquem caso apoiem a convocação de uma Conferência de Estados Partes com o propósito de analisar as propostas e submetê-las à votação. Se, num prazo de quatro meses a partir da data dessa notificação, pelo menos um terço dos Estados Partes declarar-se favorável a tal Conferência, o Secretário-Geral convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada pela maioria dos Estados Partes presentes e votantes na

Conferência será submetida pelo Secretário-Geral à Assembléia Geral para sua aprovação.

2- Uma emenda adotada em conformidade com o parágrafo 1 do presente Artigo entrará em vigor quando aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas e aceita por uma maioria de dois terços dos Estados Partes.

3- Quando uma emenda entrar em vigor, ela será obrigatória para os Estados Partes que as tenham aceito, enquanto os demais Estados Partes permanecerão regidos pelas disposições da presente Convenção e pelas emendas anteriormente aceitas por eles.

Art. 51

1- O Secretário-Geral das Nações Unidas receberá e comunicará a todos os Estados Partes o texto das reservas feitas no momento da ratificação ou da adesão.

2- Não será permitida nenhuma reserva incompatível com o objetivo e o propósito da presente Convenção.

3- Quaisquer reservas poderão ser retiradas a qualquer momento mediante uma notificação nesse sentido dirigida ao Secretário-Geral das Nações Unidas, que informará a todos os Estados. Essa notificação entrará em vigor a partir da data de recebimento da mesma pelo Secretário-Geral.

Art. 52

Um Estado Parte poderá denunciar a presente Convenção mediante notificação feita por escrito ao

Secretário-Geral das Nações Unidas. A denúncia entrará em vigor um ano após a data que a notificação tenha sido recebida pelo Secretário-Geral.

Art. 53

Designa-se para depositário da presente Convenção o Secretário-Geral das Nações Unidas.

Art. 54

O original da presente Convenção, cujos textos em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo são igualmente autênticos, será depositado em poder do Secretário-Geral das Nações Unidas. Em fé do que, os Plenipotenciários abaixo assinados, devidamente autorizados por seus respectivos Governos, assinaram, a presente Convenção.