

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

JULIANA SIQUEIRA DE LARA

**A RESPONSABILIDADE NO ENCONTRO COM OUTRO:
UMA APOSTA ÉTICA A PARTIR DA INFÂNCIA**

Rio de Janeiro

2016

Juliana Siqueira de Lara

**A RESPONSABILIDADE NO ENCONTRO COM OUTRO:
UMA APOSTA ÉTICA A PARTIR DA INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de mestra em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro

Rio de Janeiro

2016

Juliana Siqueira de Lara

**A responsabilidade no encontro com outro:
uma aposta ética a partir da infância**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de mestra em Psicologia.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Lucia Rabello de Castro – Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Flávia Ferreira Pires
Universidade Federal da Paraíba

Prof^ª. Dr^ª. Renata Alves de Paula Monteiro
Universidade Federal Fluminense

CIP - Catalogação na Publicação

L318r Lara, Juliana Siqueira de
A responsabilidade no encontro com o outro:
uma aposta ética a partir da infância / Juliana
Siqueira de Lara. -- Rio de Janeiro, 2016.
174 f.

Orientadora: Lucia Rabello de Castro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2016.

1. Infância. 2. Responsabilidade. 3. Ética. I.
Castro, Lucia Rabello de, orient. II. Título.

**Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Dedico este trabalho a minha mãe,
pela eterna presença nos escritos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Lucia, pela generosidade, sensibilidade e seriedade preciosas na transmissão. Obrigada pelo cuidado e confiança, desde o princípio!

Ao meu pai, Xuxo, e ao meu irmão, Daniel, pelo apoio e amor incondicionais. Sem vocês este trabalho não seria possível.

As minhas tias e tios, primas e primos que, ao longo dos últimos anos, deram sentido singular à palavra “família”. Um agradecimento especial as tias Dinha e Bel, por partilharem os seus colos nas tentativas dos “nós se desatarem”.

Ao Ricardo Sá, pela escuta atenta na elaboração de tantas perdas e ganhos durante o meu percurso.

A Ganja, cachorrinha que, como herança e lembrança da minha mãe, levava-me para espaiar toda vez que precisava passear ou me exigia o brincar.

As amigas do colégio Carol, Duda, Tati, Álli, Bela, Cami, Manô, Paulinha, Marcete, Dedie e Nath pelas diferenças encontradas na semelhança de nossa longa amizade. Um agradecimento especial para Marthinha que não desistiu de mim enquanto, em suas palavras, eu “só estudava”.

As amigas que o curso de Psicologia me deu Isa, Gabi, Aymi e Bella, pelas trocas intelectuais e, sobretudo, afetivas, para além do “mundo Psi”.

Ao mestre e amigo Mário Tavares, que através de sua filosofia, ensinou-me a ignorância do pensar.

As companheiras e companheiros do grupo de pesquisa vinculado ao NIPIAC, por partilharem os anseios e as esperanças da e pela vida acadêmica. A Ca, em especial, pelas trocas e esforços para que, no final, “tudo se eternizasse”. Felipe, Lis, Sabrina, Kari, Paula, Poly, Luciana, Arthur, Clara e Priscila, “vejam bem”, as segundas feiras são muito

especiais ao lado de vocês! As mais antigas companheiras Marina, Su, Bia e Conceição, eu agradeço pelas trocas e referenciais que continuaram após as suas formações.

A Renata Monteiro e a Flávia Pires, pela contribuição e interesse de partilharem os seus olhares atentos sobre este trabalho.

As crianças participantes desta investigação, por tornarem a realização da mesma possível através de todas as trocas respeitosas e afetuosas que tiveram comigo durante o nosso percurso e, sobretudo, por aguçarem o meu desejo de continuar trabalhando com crianças.

A CAPES, pela bolsa concedida a mim durante a realização deste mestrado.

Muito obrigada!

RESUMO

LARA, Juliana Siqueira de. **A responsabilidade no encontro com o outro: uma aposta ética a partir da infância.** Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho tem como objetivo investigar como a responsabilidade pelo outro é significada na vida cotidiana de crianças moradoras de uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro. A responsabilidade de crianças tem sido tema de recente debate acadêmico, político e social em nossa sociedade ocidental. Cada vez mais tem se reivindicado a posição da criança como aquela que cumpre, satisfatoriamente, com os seus deveres individuais a fim de que suas competências sejam ressaltadas. Este trabalho parte de uma dupla problematização que atravessa esta discussão: a da noção de responsabilidade evocada pelos âmbitos jurídicos e da filosofia moral kantiana e do modelo subjetivo que elas implicam. Os sentidos de responsabilidade produzidos por estes campos se debruçam sobre a perspectiva paradigmática do sujeito racional, autônomo e livre que toma para si e mais ninguém, a responsabilidade por seus atos praticados. Estas características influenciam aspectos centrais de conduta e os pactos normativos que regem a nossa vida em sociedade hoje, como a exacerbação da individualização e o apagamento da alteridade. Por essas lógicas, as relações interpessoais, os enfrentamentos, as afeições entre os indivíduos e o reconhecimento da alteridade ficam relegados à soberania da autonomia do indivíduo racional. Como uma alternativa a essas concepções, nós apresentamos a teoria de Levinas como uma forma de conceber a posição humana através de um ato de resposta à interpelação afetiva que o outro realiza. A partir da valorização do encontro com o outro, buscamos compreender como crianças de 6 a 12 anos moradoras de uma comunidade carioca se posicionam diante das experiências intersubjetivas que estão atravessadas. Os resultados analisados neste trabalho são fruto de três meses de observação-participante em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro e seus arredores e de três encontros realizados com um total de 41 crianças, cuja metodologia adotada foi a dos grupos focais, através da produção de discussão, desenhos e encenações propostas. A análise do material produzido na pesquisa de campo revelou que as crianças são sujeitos responsáveis pelo outro que as interpela através de sua sensibilidade e vulnerabilidade. As ações exemplificadas neste trabalho foram perpassadas por cuidado, proteção, afeição, ajuda,

felicidade alheia e também por sentimentos de desagrado e chateação, revelando que as posições assumidas pelas crianças na relação com o outro eram flexíveis e assimétricas.. O cotidiano infantil revelou que as crianças se posicionam de forma responsável por pessoas de suas famílias, como irmãos/ãs, através de práticas de cuidado como levar e buscar da escola, preparar comida, ajudar no dever de casa etc, e também por seus pais, contribuindo e os ajudando na manutenção do lar através de práticas domésticas entendidas por elas como normais e benéficas para todos os membros de suas famílias. Além disso, os resultados revelaram que as crianças se posicionaram de forma cuidadosa com a pesquisadora do trabalho de campo e também com os seus colegas da escola, que demonstravam algum tipo de fragilidade ou necessidade especial. Ao evocarem os sentidos de responsabilidade, as crianças demonstraram que esta noção tomada como o cumprimento de um dever ou obrigação moral não se cumpre satisfatoriamente. Os resultados levantam questões importantes para a psicologia, para os estudos da infância e os da ética, oferecendo novas perspectivas para a discussão do tema da convivência humana, tão caro em nossa sociedade contemporânea. (Apoio: CAPES)

Palavras-chave: Infância; Responsabilidade; Outro; Ética.

ABSTRACT

LARA, Juliana Siqueira de. **A responsabilidade no encontro com o outro: uma aposta ética a partir da infância.** Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This study aims to investigate how the responsibility for the other is reflected in everyday life of children that live in a community in the city of Rio de Janeiro. The responsibility of children has been the subject of recent academic, political and social debate in our Western society. Increasingly it has been claimed that the child's position is to comply, satisfactorily, with their individual duties so that their skills are emphasized or highlighted. This study starts off with a double problematization that crosses over the limits of this discussion: the notion of responsibility understood through normative perspectives and the idea that the subject entails. The meaning of responsibility evoked by the legal frameworks and Kantian moral philosophy define, respectively, responsibility as imputation and duty / moral obligation, falling on the paradigmatic perspective of the rational individual, autonomous, free and able to answer for their own actions and for no one else. These characteristics influence key aspects of conduct and regulatory agreements that govern our life in society today, such as the exacerbation of individualization and deletion of otherness. Within this logic, the interpersonal relationships, the clashes, the affections between individuals and the recognition of otherness are relegated to the sovereignty of the independence of the rational individual. As an alternative to these concepts, we present Levinas's theory as a way of conceiving the humanity by recognizing the responsibility as a form of care. From the appraisal of the encounter with the other, we seek to understand how 6 to 12 years old children living in a carioca community position themselves on the inter-subjective experiences that they are going through. The results analyzed in this study is the outcome of three months of observation- participation in a public school in the city of Rio de Janeiro and in its surroundings and the realization of three meetings with a total of 41 children, whose adopted methodology included focus groups, through the production of discussion, drawings and storyboards proposals. The analysis of the material produced in the field research revealed that children are the responsible subjects for those that challenges through their sensitivity and vulnerability. The actions exemplified in this study were laden with care, protection, affection, help, other people's happiness and also by feelings of disgust

and annoyance, revealing that the positions taken by children in the relationship with other were flexible and asymmetrical. The childish daily activities revealed that the children position themselves in a responsible manner against the members of their families, such as brothers or sisters, whether they were healthy or sick, through care practices such as to take and bring them from school, preparing food, helping with the homework, etc., and also in relationship to their parents, contributing and helping to maintain the home through domestic tasks understood by them as normal and beneficial to all members of their families. In addition, the results revealed that children positioned themselves carefully in relationship to the field researcher whenever they understood that the researcher was in a situation of risk or danger, and also with their schoolmates that showed some kind of weakness or disability. When they evoke the normative sense of responsibility, the children have shown that responsibility as the fulfillment of duty or moral obligation is not fulfilled satisfactorily. The results raise important questions for psychology and childhood studies, offering new perspectives to the discussion of the topic of responsibility, as valued in contemporary society. (Support: CAPES)

Keywords: Childhood, Responsibility, Other; Ethics.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 15 |
| 2. A PROPÓSITO DA RESPONSABILIDADE E SEUS SENTIDOS | 21 |
| 2.1 Os sentidos dominantes da noção de responsabilidade | 21 |
| 2.1.1 A Responsabilidade como dever de reparação e imputação no âmbito jurídico | 22 |
| 2.1.2 A Responsabilidade como dever ou obrigação moral em Kant | 25 |
| 2.1.3 Pensando o Contemporâneo: o indivíduo autônomo, livre, racional e adulto <i>responde por si</i> | 29 |
| 2.2. Uma alternativa ética na responsabilidade pelo outro em Levinas | 33 |
| 3. INFÂNCIA E RESPONSABILIDADE: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE PERSPECTIVAS DISTINTAS SOBRE CRIANÇAS | 39 |
| 3.1 Do desenvolvimento e da socialização rumo à responsabilização na adultidade: crianças irresponsáveis e/ou livre de responsabilidades | 40 |
| 3.1.2 A (ir) responsabilização jurídica de crianças e adolescentes no Brasil | 44 |
| 3.1.2.1 Diferentes níveis de desenvolvimento implicam diferenciados níveis de responsabilidade? | 47 |
| 3.2 Dos novos estudos da infância e do movimento dos direitos das crianças à emergência da responsabilidade | 50 |
| 3.2.1 Um <i>novo paradigma</i> sobre crianças na contemporaneidade: os Novos Estudos da Infância | 51 |
| 3.2.2 Direitos e infância: as crianças como indivíduos de direitos | 55 |
| 3.2.3 Crianças responsáveis e/ou possuidoras de responsabilidades: das tarefas e deveres ao cuidado com o outro | 61 |
| 4. A PESQUISA COM CRIANÇAS E AS COORDENADAS DO ESTUDO DE CAMPO | 71 |
| 4.1 Perspectivas investigativas e escolhas metodológicas | 71 |
| 4.1.1 Observação-participante: da entrada ao registro do campo | 77 |
| 4.1.2 Grupos Focais: oficinas e a produção de discussões, desenhos e encenações | 79 |
| 4.1.3 Considerações Gerais | 86 |
| 5. SITUANDO O CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA | 88 |
| 5.1 O Morro do Pinto: entre subidas e descidas, as suas características gerais | 89 |
| 5.2 A Escola G.M: o seu funcionamento e adultos que a compõem | 93 |
| 5.3 As crianças participantes da investigação: aspectos gerais de suas realidades | 99 |
| 5.4 A pesquisadora no trabalho de campo: posições e afetamentos no desenrolar da pesquisa | 103 |

| | |
|---|------------|
| 6. AS CRIANÇAS NO ENCONTRO COM O OUTRO: A RESPONSABILIDADE NAS EXPERIÊNCIAS INTERSUBJETIVAS DO COTIDIANO INFANTIL | 110 |
| 6.1 Quando a responsabilidade não é nomeada | 110 |
| 6.1.1 A responsabilidade pelo outro nas relações familiares | 111 |
| 6.1.1.1 “Eu cuido dela como se ela tivesse saído de dentro mim”: experiências de cuidado entre irmãs | 111 |
| 6.1.1.2 A doença e o machucado do/a irmão/ã como mobilizadores do cuidado da criança | 121 |
| 6.1.1.3 Muitas demandas... “que difícil!”: quando escolher cuidar do irmão esbarra em outras exigências da vida | 129 |
| 6.1.1.4 “Gosto de arrumar a casa pra fazer uma surpresa pra minha mãe!”: a realização de atividades domésticas como geradora de felicidade e bem-estar familiar | 133 |
| 6.1.1.5 Considerações gerais sobre a responsabilidade pelo outro nas relações familiares | 137 |
| 6.1.2 A responsabilidade pelo outro nas relações não familiares | 138 |
| 6.1.2.1 A “tia” que não é daqui e pode se machucar ou se perder: o cuidado com a pesquisadora do trabalho de campo | 139 |
| 6.1.2.2 Os pares que precisam de ajuda na escola: brincadeiras infantis e amigos com necessidades especiais | 146 |
| 6.1.2.3 Considerações gerais sobre a responsabilidade pelo outro nas relações não familiares | 151 |
| 6.2 Quando a responsabilidade é anunciada nas propostas metodológicas | 152 |
| 6.2.1 “A Responsabilidade é...”: os significados dados pelas crianças ao termo responsabilidade | 152 |
| 6.2.2 Na encenação da responsabilidade é a irresponsabilidade que atua | 155 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 161 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 165 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Mapa 1 - Região Portuária da cidade do Rio de Janeiro.

Mapa 2 - Vista aérea do Morro do Pinto.

Fotos 3 e 4 - Pátio da escola G.M.

Fotos 5, 6 e 7 - Crianças andando pelo Morro do Pinto no retorno às suas casas.

Foto 8 - Visita ao museu com a turma do 6º ano.

Foto 9 - “Selfie” com Ana, Adrielly e Arthur.

Foto 10 - “Selfie” no último dia de aula do 6º ano.

Foto 11 - Fernanda em seu local predileto no caminho para casa.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - Juliana, 2º ano.

Desenho 2 - Milena, 6º ano.

Desenho 3 - Gabriel, 6º ano.

Desenho 4 - Gabriela, 2º ano.

Desenho 5 - Ana Clara, 6º ano.

Desenho 6 - Jéssica, 2º ano.

Desenho 7 - Maria Antônia e grupo, 6º ano.

1

INTRODUÇÃO

O tempo e o espaço em que vivemos nos impõem desafios constantes. Um deles, que nos parece fulcral, diz respeito a como viver em uma sociedade em que diferentes existências se chocam a todo o momento. Ao longo da história, o Ocidente conheceu propostas que tentaram fornecer aos indivíduos meios de compreenderem seu agir no mundo e, sobretudo, a relação com as outras pessoas. Entretanto, os modelos ancorados pela exacerbação da razão autônoma individual, tão exaltada pelos modernos, que a tomam como dispositivo de dominação da natureza, de si e do outro e como ideal de perfeição humana (CASTRO, 2013), têm se mostrado insuficientes para guiarem a nossa prática no mundo.

Razões não nos faltam para nos depararmos com situações que nos causem desconforto ou indignação atualmente. Basta rever, como alerta Boaventura de Souza Santos (2002), até que ponto as promessas da modernidade permaneceram incumpridas ou nos atentarmos para as consequências perversas de seu efeito: barbaridades cotidianas, regimes totalitários, dissentimentos com os diferentes no mundo público, desigualdades, destruição do meio ambiente, entre outros, colocam em questão as promessas pela igualdade, liberdade, paz e pela própria relação com a natureza. Nesse sentido, se por um lado, a técnica instrumentalizada avançou, por outro, ela o fez de forma perversa, relegando ao limbo questões essenciais que dizem respeito à convivência humana.

Este cenário nos move a nos interrogarmos sobre as condições e as qualidades de nossas condutas diante do outro e do que vislumbramos para um futuro comum. Cada dia mais, a pergunta “o que se *deve* fazer?”, lançada no desespero por uma suposta solução ética, ganha respostas jurídicas para regular e constranger a vida individualizada das pessoas e, mais do que isso, produzir modos de subjetivação que inserem os indivíduos na ordem constitucional dos direitos e deveres na relação com outros seres humanos. Nessa lógica, atualmente regulada pelos códigos jurídicos, “só pode ter direitos aquele a quem se pode exigir os correspondentes deveres” (Idem, p. 112).

Ao nos voltarmos para a infância contemporânea a problemática se exacerba, uma vez que a garantia de direitos e a exigência dos deveres das crianças é atravessada pelas concepções ambíguas de infância e de criança que se impõem no Ocidente. Por uma perspectiva “paternalista”, balizada pela construção de uma especificidade infantil imatura e vulnerável, as crianças são vistas como ainda não capazes o suficiente de serem exigidas

deveres como os adultos ideais o são. Nesse sentido, mais do que exigir deveres, as crianças devem ser asseguradas de proteção, ainda que, na prática, os direitos à vida, à educação, à saúde, à cultura e à dignidade sejam precários à maioria das crianças do globo.

Por outra perspectiva, uma visão que se diz “emancipatória”, especialmente no cenário internacional, ancorada na representação das crianças enquanto sujeitos de direitos, a reivindicação da agência e da capacidade das mesmas de responderem satisfatoriamente às demandas sociais tem sido pautada para que direitos lhes sejam assegurados. Esta visão reivindica as capacidades e competências das crianças relacionadas à razão, independência e autonomia para que possam desfrutar de maior participação e liberdade perante a sociedade mais ampla.

No bojo da discussão daquilo que regula a convivência das crianças com outros seres humanos, a noção de responsabilidade como um cumprimento satisfatório de um dever ou obrigação moral a uma lei maior tem ganhado cada vez mais destaque entre aqueles que dizem promover uma “emancipação” da infância. A responsabilidade, por esta compreensão, tem sido pautada como importante nas discussões nas quais a participação, a cidadania e os direitos das crianças são argumentados diante de um quadro de obrigações a serem cumpridas para a comunidade. Como consequência desse pensamento, a criança representada enquanto um “indivíduo responsável”, tal qual o adulto ideal o é, cumpriria satisfatoriamente com aquilo que está imposto pelos códigos legais e morais, podendo, assim, ter a sua posição enquanto um indivíduo imaturo, vulnerável, incapaz e irresponsável, revista.

Tais constatações nos mostram que as crianças, assim como os adultos, estão submetidas a regulações normativas e prescritivas ancoradas na perspectiva paradigmática da razão, que prioriza a centralidade do indivíduo e sua autodeterminação na conquista de direitos e privilégios legais, para criar modos de *ser* e *estar* no mundo com outras pessoas. Entretanto, para nós, esta posição não se impõe sem problemas. Como já anunciado, a configuração subjetiva proposta pelos tempos modernos, voltada sobre o indivíduo que se acredita autônomo e soberano em sua consciência e ação, deixa um legado perverso a cada nova geração, especialmente no que tange a construção de caminhos comuns para todos e todas.

Como afirma Khel (2002), os grandes ideais modernos de liberdade, da autonomia individual e da valorização narcísica do indivíduo se tornaram pilares de formas de alienação, voltadas para o gozo e para o consumo. Nas palavras da autora, “cada indivíduo se crê pai de si mesmo, sem dívida nem compromisso com os antepassados, incapaz de reconhecer o laço

com os semelhantes, vivos e mortos, na sustentação de sua posição subjetiva” (Idem, p.13-14).

A nosso ver, para que um novo senso de convivência possa ser vislumbrado, faz-se necessário questionarmos a ordem vigente que sustenta a própria condição subjetiva dominante hoje. Nesse sentido, ao invés de insistirmos na falência das regulações normativas e prescritivas, balizadas pela noção de responsabilidade como um cumprimento satisfatório de um dever pelo indivíduo autônomo racional, neste trabalho, nós buscamos um pensamento alternativo, que toma a *responsabilidade pelo outro* como um referencial ético almejado.

A ideia de responsabilidade a qual nos referimos repousa sobre a perspectiva de Emmanuel Levinas, que propõe um deslocamento da centralidade do eu para evocar a importância do outro nas posições assumidas pelos sujeitos com os demais ao seu redor. A perspectiva levinasiana aponta que o sujeito é constituído através de um ato de resposta a uma demanda, um “chamamento”, que se dá por uma experiência marcada por uma sensibilidade e vulnerabilidade que diz respeito ao outro (CRITCHLEY, 2008).

Nós nos interessamos nesta forma particular de responsabilidade para nos debruçarmos sobre o nosso objetivo de pesquisa, que foi investigar como se qualifica a responsabilidade pelo outro nas experiências intersubjetivas do cotidiano infantil. Ao tomarmos esta perspectiva, nós pretendemos refletir sobre as posições de crianças diante da interpelação que formas diferentes de existência que não as suas lhe fazem, pois acreditamos que o debate acerca do enfrentamento e reconhecimento do outro constitui a grande possibilidade de construção de uma sociedade mais ética.

Ao nos basearmos na noção de responsabilidade como estando remetida ao outro nós apresentamos um caminho para questionarmos a possibilidade da negociação da convivência se dar sem que o aparato legislativo baseado em princípios racionais tenha que estabelecer tal prática. Assim, apostamos aproximar as crianças da questão do pacto societário que modula o horizonte do que é de todos e todas e regula as relações entre diferentes sujeitos.

Levando esses aspectos preliminares em consideração, o nosso percurso neste trabalho se desenvolveu da seguinte maneira: no segundo capítulo, nós realizamos uma aproximação a noção de responsabilidade e seus sentidos evocados na literatura a fim de que o seu debate seja mais bem apreendido. Iniciamos com os âmbitos jurídicos e da filosofia moral moderna de Immanuel Kant que apresentam, respectivamente e em linhas gerais, a responsabilidade como dever de reparação e imputação e dever moral a uma lei maior. Ambas as acepções, apesar de suas diferenças, recaem sobre a aspiração de um modelo de subjetividade específica: autônoma, livre, racional e capaz de responder por seus atos individualmente.

Esse referencial subjetivo, evocado pelos sentidos que se apresentam dominantes acerca da responsabilidade, indicam coordenadas para pensarmos o contemporâneo como um momento em que vivemos uma exacerbação da individualização e também um apagamento da alteridade. Atualmente vivemos uma supremacia do eu em detrimento do outro e, por esse motivo, a responsabilidade individual permanece lado a lado com o fracasso pessoal. O indivíduo voltado para si e vivendo numa sociedade voltada para si mesma, assume sozinho o 'peso' pelos infortúnios pessoais e eventos imprevistos.

A partir da análise crítica dos sentidos normativos e prescritivos de responsabilidade e como eles são apropriados em nosso contemporâneo, nós destacamos que esta noção, da forma como é apresentada por essas perspectivas, pouco valoriza o encontro com o outro, os enfrentamentos entre os indivíduos, as interpelações possíveis, o reconhecimento da alteridade. Dessa forma, os embates e cooperações existentes entre sujeitos, isto é, as relações intersubjetivas necessárias para a construção de um mundo comum, ficam relegadas a outro plano, que não o prioritário.

Como uma alternativa a essas perspectivas individualizadas da responsabilidade utilizadas para regular o pacto societário, ainda no segundo capítulo, nós apresentamos a responsabilidade pelo outro, em seu sentido ético, através da filosofia de Emmanuel Levinas. Para este filósofo, a responsabilidade implica necessariamente a relação com o outro, este que se desloca de uma posição subordinada em relação ao eu, para uma posição privilegiada nessa relação.

Dessa forma, a proposta de Levinas não é de uma ética da responsabilidade, mas como responsabilidade, cuja resposta ao chamado do outro é a própria condição da assunção do sujeito (LEVINAS, 1992 [1980]). Esta compreensão é aquela que escolhemos como a concepção de responsabilidade que objetivamos qualificar no campo empírico do nosso trabalho com crianças. Para nós, o retorno do olhar para a questão ética, remetida ao outro, cumpre importante função no campo da reflexão sobre os caminhos que adotamos para construir o futuro comum.

Após a discussão teórica acerca da responsabilidade e a necessidade de pensarmos esta noção como remetida ao outro, no capítulo 3, nós nos aproximaremos do campo da infância. Nesse capítulo, nós realizamos uma revisão acerca das perspectivas teóricas que tem a infância como objeto de estudo para entender como o tema da responsabilidade é apreendido por elas. Iniciamos pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Socialização Clássica, abordagens que, respectivamente, apoiam-se nas ideias de que o desenvolvimento termina com o final do crescimento biológico ou maturidade e que os processos de socialização servem para normatizar e/ou institucionalizar o processo da passagem da infância à vida

adulta. Nós veremos de que maneira essas teorias produziram uma representação da infância como livre de responsabilidades e das crianças como seres irresponsáveis, especialmente por considerá-las como não adultas, em processo de desenvolvimento, imaturas e vulneráveis.

Em seguida, ainda no terceiro capítulo, constatamos na literatura, a produção de dois campos que se voltam para a infância especialmente a partir dos anos 80. O primeiro deles é o dos Novos Estudos da Infância, cuja proposta inicial é a de construir sobre a dupla afirmação da criança como ator de pleno direito e da infância como construção social (MARCHI, 2009) um novo paradigma no contexto das transformações sociais que atingem as instituições e realidades hoje. O Movimento dos Direitos das Crianças também é apresentado nesse capítulo como um campo que, gerador de tensões e ambivalências, contribui para discussão do surgimento de um “novo estatuto” da criança no contemporâneo.

Nós veremos que os estudos influenciados por ambas as perspectivas mais recentes apostam na noção de responsabilidade como uma variável importante para questionar a imagem até então naturalizada da criança enquanto um ser imaturo, vulnerável, incapaz, cuja proteção seria o único direito a lhe ser assegurado. Assim, apoiam-se nas ideias de que as crianças possuem responsabilidade e/ou são seres responsáveis, para poderem legitimar uma maior participação social de sua parte e serem incluídas nos debates públicos e políticos de direitos e deveres.

Ao revisitar esses estudos, nós percebemos que eles reconhecem o papel ativo e criativo que as crianças evidenciam nos processos sociais e culturais às quais estão imersas, no entanto, em sua maioria, a sua ênfase recai à associação da responsabilidade a ideia de que o indivíduo apto a possuir responsabilidades e/ou ser considerado responsável é aquele que demonstra competências e capacidades. Essas características, tidas como aptidões, são próprias de um modelo subjetivo que preza pela racionalidade, a autonomia e reflexividade, isto é, características apropriadas por certo ideal de sujeito - adulto - cuja subjetividade é centrada no eu e em sua racionalidade.

Partindo de uma problematização que toma por base esta argumentação, nós aproximamos o nosso olhar para os dados que essas pesquisas empíricas também trouxeram, mas que não foram utilizados como reflexão para as alegações dos autores e autoras revisitadas. Nesse sentido, veremos que os exemplos apresentados nos dão brechas para pensarmos a responsabilidade como estando remetida ao outro, através de práticas de cuidado exercidas pelas crianças e outras atividades de seu cotidiano que abarcam os afetos, os sentimentos e laços estabelecidos nas relações intersubjetivas as quais estão enredadas. Esses estudos, portanto, nos ajudaram a pensar a aproximação da noção de *responsabilidade pelo*

outro, como revista na teoria ética de Levinas, ao cotidiano de crianças, contribuindo para a construção do nosso trabalho de campo.

No capítulo 4, então, nós apresentamos as coordenadas da nossa pesquisa de campo. Em um primeiro momento, algumas reflexões acerca das perspectivas investigativas que nortearam a nossa pesquisa de caráter qualitativo são levantadas. Em seguida, a observação-participante e os grupos-focais são apresentados como os métodos utilizados em nosso trabalho. Nós descrevemos como utilizamos esses recursos metodológicos junto às crianças participantes de nossa investigação e algumas reflexões acerca delas.

O capítulo seguinte teve o objetivo de situar o contexto no qual o nosso estudo foi realizado e também os sujeitos de nossa pesquisa. Nele apresentamos a comunidade carioca a qual as crianças participantes de nosso estudo moravam, a sua escola e os adultos que nela trabalhavam, as características gerais das realidades das crianças que participaram desta investigação e a implicação da pesquisadora do trabalho de campo na relação criada com as crianças.

No capítulo 6, finalmente, os resultados de nosso trabalho são discutidos e analisados. A partir do material produzido durante a pesquisa de campo, a responsabilidade pelo *outro* nas experiências intersubjetivas do cotidiano infantil puderam ser qualificadas e significadas. Algumas das relações das crianças com pessoas de suas famílias, como irmãos/ãs, pais e mães, foram destacadas. As relações com a pesquisadora do trabalho de campo e com seus pares também evidenciaram como a responsabilidade pelo *outro* era significada através das vivências infantis as quais nos aproximamos. Por fim, discutimos quais as associações realizadas pelas crianças ao significante “responsabilidade” e as possibilidades ou não dessas associações se concretizarem satisfatoriamente na vida das crianças.

2

A PROPÓSITO DA RESPONSABILIDADE E SEUS SENTIDOS**2.1 OS SENTIDOS DOMINANTES DA NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

Na atualidade, o termo responsabilidade é usado de diferentes maneiras para expressar diferentes ideias. É difícil imaginar a ausência do seu uso nos discursos atuais, não só entre acadêmicos e especialistas, mas também no âmbito da vida pública, o que nos revela a tendência deste termo ser absorvido como uma noção básica em quase todas as esferas da vida.

Dentre as ideias evocadas nos discursos atuais, nota-se que sentidos dominantes de responsabilidade se destacam, especialmente aqueles que se relacionam a ideia de imputação e também o de dever moral a uma lei maior. Ainda que se localizem em campos distintos do saber, como veremos, esses sentidos possuem aspectos em comum: em ambas as conotações, atribui-se ao indivíduo considerado livre, autônomo e racional, a responsabilidade por seus atos praticados.

Nesta seção, nós não pretendemos analisar exaustivamente o que esses sentidos dominantes evocam, mas interessa-nos ressaltar os aportes teóricos que os balizam para compreendermos, em momento seguinte, de que maneira eles permeiam as teorias sobre a infância e a vida de crianças, e, sobretudo, justificar porque evocamos, nesta escrita, um sentido distante destes. Para tal, iniciamos o nosso percurso investigando a origem do termo responsabilidade que, como bem destaca Stierle (1994), possui uma configuração semântica centrada em um significado problemático e por isso, merece ser examinada.

A palavra "responsabilidade" origina-se do latim de *responsum*, que por sua vez deriva-se do verbo *respondere*, cujo radical é *spondeo*, que exprime a ideia de segurança ou garantia da restituição ou compensação do bem sacrificado (GABURRI et al, 2008). Informa-nos Henriot (*apud* Stierle, 1994) que o termo apresenta a sua aparição original no Dicionário Crítico da Língua Francesa, publicado entre os anos de 1787 e 1788, revestindo-se de cunho eminentemente político para época, exprimindo a responsabilidade dos atos dos governantes em relação aos cargos políticos que ocupavam.

Responsabilité tornou-se uma palavra corrente durante a Revolução Francesa, quando surgiu em referência às responsabilidades dos ministros da corte (*responsabilité des ministres*). Na ocasião, não seria o rei, mas seus ministros aqueles que seriam verdadeiramente responsáveis pelas decisões políticas da coroa e por toda a nação. Esta ideia de responsabilidade trazida nesse contexto decorre do livro *l'Esprit des lois* de Montesquieu,

de 1748, a partir do conceito evocado pelo autor de contrato social entre o monarca e a sociedade (STIERLE, 1994).

Em 1804 é que, pela primeira vez, a palavra se insere no âmbito jurídico através do Código Civil Francês e ganha um significado diferente daquele que utilizado anteriormente. Nesse novo sentido, haveria um contrato implícito, um compromisso (*engagement*), entre uma pessoa que inflige um dano específico e a pessoa que sofre dele. A fim de deixar claro o que significa “ser responsável”, o texto da lei utiliza a palavra *responsabilité* para designar aquilo que constitui o contrato de trazer alguém para a posição de “ser responsável” (Idem).

Neste contexto, ser responsável não significava simplesmente ser culpado legalmente por uma situação. O juiz é que devia determinar a que o acusado é responsável, isto é, em relação a que ele é obrigado a responder, sendo ele culpado ou não. Isso implicava que a pessoa considerada responsável por um ato era obrigada a justificar-se diante do tribunal e se ela fosse considerada culpada, aí sim, corrigiria os danos que ela causou.

Como veremos, o discurso acerca da responsabilidade que tem sua origem nesse código civil francês citado se desenvolveu durante o século XIX e ganhou contornos dominantes até hoje. Os campos do Direito e da Filosofia Moral foram aqueles que ofereceram as principais reflexões teóricas sobre essa noção no âmbito das ciências humanas e sociais e tiveram grande influência no pensamento do Ocidente, gerando consequências para a vida que levamos em nosso contemporâneo. A seguir, apresentaremos como essa noção se apresenta dentro dessas duas áreas, a partir de alguns autores, levando em consideração que há diferenças entre elas, mas convergências significativas.

2.1.1 A responsabilidade como dever de reparação e imputação no âmbito jurídico

Como nos diz Krawietz (1994), tanto o desenvolvimento do Direito como o pensamento jurídico são entendidos como processos de uma lenta, mas também progressiva racionalização. O Direito contemporâneo, segundo o autor, “está caracterizado pelo extraordinariamente alto grau de racionalidade, a qual - simbolizada pelas disposições fixadas na linguagem jurídica e documentada em textos legais - se expressa nas instituições jurídicas da sociedade moderna” (Idem, p. 31).

Para regular justamente as relações humanas, a ordem jurídica estabeleceu deveres que podem ser positivos, exigindo uma conduta do indivíduo, e negativos, exigindo dele uma omissão. Daí advém o dever jurídico, que de acordo com Cavalieri Filho (2010, p. 1) se entende como “a conduta de uma pessoa imposta pelo direito positivo por exigência da

convivência social.” É a conduta, portanto, a que está submetido o indivíduo por uma obrigação em decorrência do que estabelece a lei. A violação de um dever jurídico configura o “ilícito”, que, quase sempre, acarreta dano para outrem, gerando um novo dever jurídico, qual seja, o de reparar o dano.

E é aqui que ainda com este autor a noção de *responsabilidade civil* se apresenta. Esta designa o dever que alguém tem de reparar o prejuízo decorrente da violação de outro dever jurídico. Em suas palavras, “responsável é a pessoa que deve ressarcir o prejuízo decorrente da violação de um precedente dever jurídico preexistente, uma obrigação descumprida” (Idem, p. 2). Isto é, ninguém poderá ser responsabilizado por nada sem ter violado uma obrigação preexistente.

A responsabilidade civil é o principal instrumento de reparação de danos do Direito, sendo, por meio desse instituto, estabelecido o dever de indenizar os danos ocasionados nas relações cotidianas. Como nos diz Berti (2008, p. 353) “responsabilidade civil é, pois, dever e não direito”. De forma abrangente, é possível dividir a responsabilidade civil em responsabilidade subjetiva e objetiva.

Na responsabilidade civil subjetiva são exigidos três elementos essenciais: o nexo causal, a culpa e o dano, destacando-se estes dois últimos enquanto elementos subjetivos que, em conjunto com a consideração do desvalor do resultado da conduta praticada, da ilicitude e da culpabilidade desta conduta, permitem a condenação de um indivíduo. (CAVALIERI FILHO, 2012)

A culpa é identificada como a ação ou omissão voluntária, a negligência ou a imperícia que implica na violação de um dever jurídico, que pode advir da lei ou de um contrato ou, ainda, ser um dever geral de cuidado; o nexo causal é a relação que liga a conduta do ofensor direta e imediatamente ao dano e o dano, considerado essencial para a responsabilidade civil, pode ser patrimonial ou moral. O dano patrimonial corresponde à diminuição patrimonial sofrida pela vítima. Já o dano moral consiste em dor, sofrimento, humilhação ou em lesão a atributo da personalidade humana (Idem).

Na responsabilidade civil objetiva, ao contrário do que ocorre na responsabilidade subjetiva, o dever de indenizar surge independente da culpa de quem causou o dano, sendo necessário averiguar somente o nexo causal entre a conduta praticada e o próprio dano. Esta modalidade de responsabilidade civil é excepcional no Direito Brasileiro, aplicando-se apenas nas hipóteses legalmente previstas, nas quais o legislador optou por conferir maior proteção aos lesados.

Assim, como nos diz Berti (2008) enquanto o século XIX fixava a responsabilidade civil sobre uma culpa subjetiva sugerida, pelos termos do Código Civil Francês, no século XX este entendimento foi ampliado para uma responsabilidade sem culpa. A evolução da responsabilidade civil se caracteriza “pelo desenvolvimento de sua função indenizatória, independentemente do aspecto preventivo e repressivo, e se materializa pelo recuo da culpa, como fato gerador da reparação e promoção do direito à segurança” (p. 348). Para haver uma responsabilidade objetiva não interessa os motivos da pessoa, mas sim, que tenha havido a transgressão da lei.

A *responsabilidade penal*, por sua vez, tem quase o mesmo fundamento da responsabilidade civil, o que as difere são as condições em que elas surgem. No caso da responsabilidade penal, o agente infringe uma norma de direito público. Neste caso, o interesse lesado é a sociedade e não o interesse privado, que cabe ao prejudicado requerer a reparação caso entenda necessário. É possível que o agente, ao infringir uma norma civil, transgrida também a lei penal tornando-se ao mesmo tempo, obrigado civil e penalmente. (CAVALIERI FILHO, 2012)

Em relação à responsabilidade penal, é interessante destacar as noções de dolo e culpa, os elementos considerados subjetivos que, em conjunto com a consideração do desvalor do resultado da conduta praticada, da ilicitude e da culpabilidade desta conduta, permitem a condenação de um indivíduo. O dolo é classificado como a consciência (aspecto cognitivo) e a vontade (aspecto volitivo) de realização das condutas proibidas; o “saber” e o “querer” do comportamento individual. Já a culpa, como na responsabilidade civil, é identificada como violação de um dever jurídico por ação ou omissão voluntária.

A partir das apreciações do termo responsabilidade visto nessa forma jurídica até aqui, tanto penal quanto civil, algumas características se destacam para nós. A primeira delas diz respeito à posse, em sua origem, de um sentido consequente. A responsabilidade se apresenta como consequência da pessoa não ter cumprido com as normas estabelecidas, é posterior ao ato que elas realizam.

A segunda é a que este sentido de responsabilidade se refere à obrigação de uma reparação ou imputação, por atos próprios, exteriorizados nas determinações da lei e apreciados pelo juiz. Nas palavras de Berti (2008, p. 343), a “responsabilidade pressupõe um princípio de organização que faz, a um só tempo, referência à imputação causal dos atos cometidos. Responsabilidade, nesse sentido, é o resultado que pode ser pensado conforme seu fim”.

Uma terceira característica que chama nossa atenção é o caráter autônomo do sentido jurídico. Segundo Farias (2012, p. 189), “a autonomia da responsabilidade jurídica implica

alguma possibilidade de controle subjetivo”, no sentido de que o ato pela pessoa praticado, que justamente objetiva a convocação de uma responsabilidade, é por ela perfeitamente visível, localizável no espaço e no tempo.

E essa assunção tem, de acordo com o autor, caráter social, na medida em que a pessoa deve assumir para os outros essa responsabilidade e os outros podem chegar ao mesmo entendimento de sua imputabilidade. Dessa forma, é possível a aplicação de uma penalidade que, uma vez cumprida, alcança a medida do dever que ficou devendo, ao assumir a responsabilidade daquele ato praticado (Idem). Nas palavras do autor, “há um início e um fim para a responsabilidade jurídica e isso é uma necessidade do fundamento autonômico da moral, que fundamenta esse conceito jurídico de responsabilidade” (Idem, p. 189).

Dessa forma, a compreensão da responsabilidade em seu sentido jurídico contemporâneo parece estar inteiramente relacionada à noção de sujeito de direito, noção central inaugurada pelo discurso moderno. O sujeito de direito é o correlato jurídico da concepção de homem proveniente da mentalidade moderna, cujos principais traços são a liberdade, a autonomia e a racionalidade.

Assim, a seguir, nós destacaremos a compreensão de responsabilidade que se inaugura na Modernidade, sobretudo, pela Filosofia Moral kantiana. Como veremos, esta acepção lançada pelo filósofo Immanuel Kant está intrinsecamente relacionada com os pontos que assinalamos acima acerca do sentido jurídico de responsabilidade.

2.1.2 A responsabilidade como dever ou obrigação moral em Kant

O conceito de responsabilidade foi tardiamente conceituado na Filosofia e a sua aparição nessa área se deu, principalmente, com o advento do projeto da Modernidade, em que a corrente da filosofia de inspiração kantiana passa a situar a responsabilidade por uma interpretação formalista, negativa e minimalista (MÉTAYER, 2001).

O entendimento de tal abordagem formalista só nos é possível se compreendermos que ela se apoia em uma filosofia da subjetividade que sustenta a todo sujeito humano dotado de autonomia, liberdade e racionalidade, uma responsabilidade formal em respeito a todas as suas ações. Como veremos nesta seção, essa perspectiva atribui à responsabilidade uma pré-condição de entrada na esfera da moralidade.

Kant foi um dos principais pensadores da modernidade a se debruçar sobre o tema da moralidade, especialmente na obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”. O filósofo pretendeu demonstrar que era provável formular, para a moral, leis universais, que tinham que

ser desenvolvidas *a priori*, isto é, sem levarem em conta as consequências dos atos praticados.

Para Kant, o indivíduo só se torna um autêntico sujeito humano – livre, racional e autônomo – ao se curvar a soberania de uma lei que regula e harmoniza os propósitos de todos os outros desses seres racionais e livres. A esta condição Kant nomeou de “imperativo categórico”, que designa um só e precisamente: “Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se tome em Lei Universal” (KANT, 2004, p.58)

Para o filósofo, o imperativo categórico seria aquele que representa uma ação como necessária por si mesma, sem relação com nenhum outro escopo. Dessa forma, esse imperativo se apresenta como uma forma de reflexão sobre a máxima da ação, ou seja, se, depois de submetido a ele, a máxima for “aprovada”, a ação vale como lei. Isso porque, “o homem, por não possuir uma vontade santa, e pelo fato de ser ‘afetado por carências e causas motoras sensíveis’ necessita de uma fórmula que o auxilie na reflexividade sobre as máximas escolhidas” (BRESSOLINI, p. 172).

Na sequencia, o imperativo categórico para Kant se exprime pelo verbo *dever*, que mostra a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que segundo sua constituição subjetiva não é por ela necessariamente determinada. Em suas palavras “a lei é o princípio objetivo válido para todo ser racional, o princípio segundo o qual ele deve agir, ou seja, um imperativo” (KANT, 2004, p. 59).

A filosofia prática se estabelece, portanto, não em princípios do que acontece, mas leis daquilo que deve acontecer. Em virtude disso, dever e obrigação são as únicas denominações que o homem racional tem de dar a sua relação com a lei moral. Dessa forma, a ética kantiana é encarada como uma ética do dever, ou seja, uma ética prescritiva.

Partindo-se da ideia do dever, Kant fundamenta a competência dos seres racionais para entender a lei moral. O ser racional se sobressai dos demais por não ter seu comportamento necessariamente regulado pelas leis da natureza. Para Kant, a vontade humana só é livre quando renuncia seguir as suas inclinações e de se render às circunstâncias para se guiar conforme a razão, mais precisamente quando segue o imperativo categórico, buscando seguir um comportamento universal. Para ele, a vontade é a razão do agir:

Apenas um ser racional possui a faculdade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou, por outras palavras, só ele possui uma vontade. E, uma vez que, para das leis derivar as ações, é necessária a razão, a vontade outra coisa não é senão a razão prática. Quando, num ser, a razão determina infalivelmente a vontade, as ações deste ser, que são Reconhecidas objetivamente necessárias, são necessárias também

subjetivamente; quer dizer que então a vontade é uma faculdade de escolher somente aquilo que a razão, independentemente de toda inclinação, reconhece como praticamente necessário, isto é, como bom. (KANT, 2004, p. 47)

O que é dado ao ser racional é o caso de possuir uma capacidade de identificar uma lei que é inteiramente fundamental e de agir segundo essa mesma lei. Nesse sentido, a lei é prescrita pela própria consciência moral e jamais por qualquer solicitação abstrata ao Eu. Kant sustenta que todo o ser racional deve se considerar como fundador de uma legislação universal por meio de todas as máximas de sua vontade.

Nessa lógica, somente uma vontade autônoma, ou seja, que prescreve a si mesma a lei à qual deve obedecer é o fundamento da moralidade. Também a vontade elegerá só aquilo que a razão, independente de qualquer inclinação, identificar como necessário, ou seja, como bom. Assim, o autor escreve nas primeiras linhas do Teorema IV, da “Crítica da Razão Prática”:

A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres que eles correspondem: ao contrário, toda heteronomia do livre arbítrio, não apenas não é a base de qualquer obrigação, mas é particularmente contrária ao princípio deste e à moralidade da vontade (KANT, 2004 [1959], p. 70)

Dessa forma, sentimentos, impulsos, inclinações, opiniões e também leis de um Estado ou de uma igreja, em outras palavras, a heteronomia, podem fundar preceitos práticos, mas não uma lei objetiva, prática passível de aceitação universal, a qual espera Kant. E mais do que isso, tais princípios empíricos são, para o filósofo, sempre impróprios para servir de fundamento a leis morais. A autonomia, por sua vez, demonstra que o homem tem a capacidade de ser dono de si, livre de toda dependência diferente da razão: “Na qualidade de chefe, enquanto, como legislador, não está sujeito a nenhuma vontade alheia” (KANT, 2004, p. 76).

Dessa forma, ser moral é ser autônomo, uma vez que para uma ação revestir-se de valor moral precisa ser racionalmente determinada e sem necessidades de qualquer espécie. Logo, “o que não se obtém por determinação interna, da própria razão, não pode valer como uma lei em uma possível legislação universal, uma vez que o princípio da ação foi heteronomamente obtido” (BRESSOLIN, 2013 p. 169).

O conceito da liberdade é para Kant aquilo que explica a autonomia da vontade. Enquanto seres racionais, a vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos e a liberdade seria a propriedade que esta causalidade possuiria de poder agir de maneira independentemente às causas estranhas que a determinam (KANT, 2004). A liberdade, então,

submete-se às leis imutáveis, isto é, ao dever – ainda que isto soe como um paradoxo – e é a independência a respeito das causas determinantes do mundo sensível.

Ao nos voltarmos à temática da responsabilidade em Kant, Reis et Meneses (2009) nos dizem que a responsabilidade será a ação da razão prática, estando diretamente dependente da liberdade. Os autores, ao se debruçarem sobre o agir moral do sujeito transcendental kantiano, realizam uma reflexão acerca de como tal teoria influencia o modo como pensamos a responsabilidade do agir humano. Em princípio, se o ser humano é livre, como postulado em Kant, então cabe a ele assumir as consequências dos seus atos. Caso não o fosse, não haveria como ser moralmente responsável pelo seu agir (Idem).

A relação que existe entre liberdade e responsabilidade moral é uma relação de complementaridade, em que ambas estão ligadas entre si. A liberdade de escolha é condição de possibilidade para que a pessoa seja responsável pela sua ação. Cabe a cada um responder, diante de si mesmo e diante dos outros, pelo que faz ou pelo que deveria fazer e não fez (Idem).

Nesse sentido apresentado, a responsabilidade exige fundamentalmente a consciência dos atos praticados. O sujeito é considerável responsável quando é capaz de se autodeterminar, quando quer e sabe, isto é, quando tem consciência. Nas palavras dos autores, “ter consciência é ser capaz de reconhecer o bem e o mal, o certo e o errado. Ter consciência é ser capaz de escolher e assumir voluntariamente determinadas normas morais, atitudes e posturas diante das mais diversas situações” (Idem, p. 111). Assim, não há como responsabilizar o sujeito por algo que ele não planejou fazer. “Uma pessoa é responsável quando abarca, nas razões da sua ação, o cálculo das prováveis consequências do seu próprio agir” (Idem).

A teoria moral kantiana produziu grandes influências em nossa cultura Ocidental e, ainda que toda a sua relevância deva ser ressaltada, para nós, ela não se impõe sem problemas. Ao nos debruçarmos à temática da responsabilidade, nós questionamos, se essa noção, baseada nesta forma específica de conduta humana livre, autônoma e racional que vimos até aqui, é “adequada” para pensarmos a vida em sociedade. Ao “transportarmos” o sujeito transcendental visto em Kant no sujeito que está cotidianamente em relação com o outro, perguntamo-nos se este não é passível de embaraços, constrangimentos, afetamentos e de própria vulnerabilidade diante do outro.

Como vimos, o filósofo apresenta a responsabilidade por uma atitude autônoma e racional, através de seu poder de legislar e estar, a um só tempo, submetido ao imperativo que rege a moral e a sua conduta no mundo. Por esta perspectiva, a ação responsável do homem, para ter valor moral, depende do cumprimento da lei universal por

dever e, nesse sentido, perguntamo-nos qual o espaço possível para o reconhecimento do outro no seu agir moral.

De acordo com Pereira (2009, p. 111), “a presença de outrem diante do sujeito pensante kantiano é uma presença subjugada e dominada”. O autor aponta que da mesma maneira que a relação do sujeito transcendental kantiano com os objetos comuns é uma relação de objetivação, essa relação objetivante se dá também com o outro, com a alteridade. Nessa lógica, o outro é coisificado, colocado numa instância de subordinação e submissão, onde o sujeito, possuidor de razão e vontade livre, procura assegurar o seu poder de determinar a conduta a partir de si próprio, sem “dar ouvido” ao outro (Idem).

Assim, a partir desta perspectiva, nós vemos que a experiência intersubjetiva não é valorizada e, muito pelo contrário, é desconsiderada frente a própria legislação da razão e de sua autonomia. Na medida em que o sujeito assume a responsabilidade circunscrita e afirmada em si próprio, indagamos quais as reverberações desse modelo de pensamento na caracterização de nossa sociedade atual. No próximo tópico, nós traremos algumas breves reflexões sobre essa problematização no contemporâneo.

2.1.3 Pensando o Contemporâneo: o indivíduo autônomo, livre, racional e adulto responde por si

O pensador que faremos referência nesta seção para refletirmos o momento em vivemos é o sociólogo alemão Ulrich Beck. Podemos dizer de forma ampla que o pensamento de Beck aponta para o declínio do sistema da sociedade industrializada, mas não como o fim da sociedade industrial/moderna, e sim como a possibilidade do surgimento de uma “segunda modernidade”. Para ele, até então, a modernidade era sinônimo de progresso, inovação e de esperança de um futuro melhor e os possíveis efeitos e ameaças do mundo não eram vistos como uma questão/problema.

No entanto, no momento em que os perigos gerados pela sociedade industrial começam a aparecer, seus aspectos passam a ser vistos como problemáticos. Beck caracteriza este estágio, no qual as ameaças tornam-se explícitas como “Sociedade do Risco”. Segundo Costa (2004), a ideia de risco, no contexto da *Sociedade de risco* expressada por Beck, assume a conotação de categoria estruturante da “segunda modernidade”. Diferentemente das ameaças contra as quais as sociedades, na primeira fase da modernidade, criaram seus mecanismos de proteção, sejam eles, os perigos naturais, a escassez material, as enfermidades e outras, trata-se, na segunda modernidade, dos riscos produzidos pela própria industrialização. A sociedade de

risco diz respeito, portanto, a riscos como o da contaminação do ar e da água, os de envenenamento associados à produção em massa de alimentos, a ameaça permanente de explosão nuclear, o perigo da destruição industrial- militar, entre outros.

Vale ressaltar que para Beck, para além da existência factual e objetiva destes riscos, o essencial da segunda modernidade é que ela assume importantes processos e mecanismos sociais de percepção, decodificação e prevenção contra os riscos. Neste sentido, pouco a pouco, as ameaças que nos são “inescapáveis” produzem questionamentos que acabam por destruir as bases da sociedade industrial. Parece-nos, então, que no momento em que a modernidade “se olha no espelho” e reflete sobre suas próprias bases, surge uma nova fase, na qual estaríamos vivendo.

A “tomada de consciência” das ameaças produzidas pela própria sociedade abalaria a crença na ordem social, ou seja, abalaria a confiança nas instituições modernas, que não dariam mais conta de resolver os problemas. A sociedade de risco, nesta lógica, é apontada por Beck como “reflexiva”, pois se tornaria uma questão para si própria. Diante deste ponto, parece-nos que a sociedade de risco de Beck pressupõe a existência de um indivíduo racional, reflexivo e global, capaz de decodificar as ameaças externas e evidenciar os limites das instituições.

Beck (2002), ao abordar essa temática, aprofunda-se no processo de “individualização”, que torna os indivíduos sujeitos da construção de sua própria identidade e biografia. Segundo o autor, nesta nova fase da sociedade, caracterizada pela reflexividade, as condutas e situações cotidianas não são mais moldadas pela tradição. Neste contexto, o que até recentemente orientava e organizava o cotidiano parece perder sua força, deixando aparentemente uma branda margem de escolha ao indivíduo, por exemplo, quanto às obrigações no domínio da educação, do trabalho, da segurança, da saúde etc.

O autor destaca que a ideia de “individualização” é implantada no sentido sociológico do “individualismo institucionalizado”, nas quais instituições centrais da sociedade moderna - direitos civis, políticos e sociais básicos, mas também o emprego, a formação e a mobilidade - são voltadas para o indivíduo e não ao grupo. Em suas palavras, individualização “significa desencaixe sem reencaixe” (Idem, p. 17).

Nesse sentido, o tipo ocidental da sociedade individualizada a qual vivemos sugere que o indivíduo busque soluções biográficas para contradições de nível estrutural e sistêmico. Como afirma Monteiro (2011 p. 62), em termos sociológicos, “o peso maior é dado à agência em detrimento da estrutura e, portanto, de que tudo é possível, desde que as capacidades individuais sejam mobilizadas”. Dessa forma, exige-se do indivíduo um esforço

de auto-organização muito maior, uma vez que sua vida, imposta por demandas conflituosas e por um contexto de incerteza global, torna-se, experimental e arriscada.

Ao se voltar à noção de responsabilidade no sentido kantiano, Beck (2002) nos diz que a responsabilidade, assim como a saúde o é hoje em dia, é um valor primário, uma “estrela-guia” no horizonte da modernidade baseada na filosofia autônoma do Iluminismo. Para o autor, no entanto, na atualidade, esta noção agrega um significado reverso: “qualquer um que não assumir a responsabilidade é visto como irresponsável; qualquer negligência é considerada como ‘culpa’” (Idem, p. 146) (Tradução nossa).

O argumento do autor voltado para a responsabilidade do indivíduo autônomo se refere às muitas exigências as quais a pessoa deve responder. Ele cita a responsabilidade com a sociedade, a responsabilidade com a família, marido e filhos, os quais até os avós esperam que o neto seja saudável, “fofo” e apresentável. Também alerta para não esquecermos da responsabilidade pelo feto, questionando o peso que assumem as mulheres quando descobrem que estão gerando filhos com alguma síndrome e têm que decidir sobre o futuro desta gestação (BECK, 2002).

O sociólogo ressalta que tamanha obrigação na atual sociedade da “sua própria vida” (“*the life of one's own*”) qualifica o fracasso como fracasso pessoal, não mais sendo percebido como de uma experiência de classe, por exemplo. O fracasso, segundo o autor, anda lado a lado com a responsabilidade individual. Ao considerar a existência de doenças, desempregos e outros desvios da “norma social”, a ênfase hoje é sobre a culpa e a responsabilidade individual. Viver a sua própria vida, portanto, implica “assumir a responsabilidade por infortúnios pessoais e eventos imprevistos” (Idem, p. 24). Assim, afirma ele, “há muitos níveis de responsabilidade e muita culpa em potencial. Muito combustível para censura e autocensura por pressão social e moral” (Idem, p. 146) (Tradução nossa).

Sobre a relação entre responsabilidade e culpa, baseado na perspectiva de Beck, Hespanha (2002) nos escreve:

As pessoas aceitam, acreditam e agem como se fossem culpadas dos seus próprios problemas: no caso de doença, culpabilizam-se por não terem seguido um regime mais saudável; no caso de desemprego, por não se terem preparado para a entrevista ou esforçado bastante para encontrar um emprego; no caso de falta de perspectivas no emprego, por não terem investido tanto quanto deviam em fazer amizades ou em impressionar os chefes (Idem, 2002, p. 23).

Ressaltamos também que a tese de Beck sobre a responsabilidade individual inserida no processo de individualização recai sobre um modelo específico de indivíduo, a saber, o adulto. O autor não faz menção às crianças e jovens, a não ser quando estes estão sob a custódia e ou responsabilidade do indivíduo adulto. A literatura aponta que na sociedade ocidental contemporânea, apoiada no processo de individualização, a responsabilidade no sentido de ter que responder por si próprio por suas escolhas é um dos atributos fundamentais para a adultidade (MONTEIRO, 2011) ¹.

Vemos, então, como uma característica desse tempo e como uma consequência arriscada do pensamento kantiano em nosso contemporâneo, que o "eu" torna-se, cada vez mais, um projeto reflexivo, pois aonde não existe mais a referência da tradição descortina-se para o indivíduo um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. Desse modo, o indivíduo responde por si mesmo e o planejamento estratégico da sua própria vida assume especial importância.

Levando esses aspectos em consideração, nós questionamos a qualidade reflexiva apontada por Beck desse indivíduo que responde por si que se estabelece em nosso contemporâneo. Segundo Fortes (2011), nós estaríamos vivendo na cultura do hedonismo, cujo imperativo é o de ter prazer e evitar o sofrimento. Nesse sentido, o indivíduo do presente parece ser aquele que imerso na lógica do gozo, associa à sua biografia o dever de ser feliz, de estar bem com o seu corpo, de ter um emprego bem sucedido financeiramente, entre outras características que ratificam o aspecto individual-hedonista do nosso tempo. A autora cita a lógica do consumo como uma grande aliada aos modos de viver atuais.

A reflexividade do indivíduo parece se apresentar como um “voltar-se para si” e seus interesses a favor de uma vida em que o projeto de felicidade pessoal se torna uma prioridade. Sua “ascensão” ou “fracasso” dependem exclusivamente do indivíduo e de mais ninguém. Dessa forma, em nossa sociedade contemporânea há a presunção de que o indivíduo responde sozinho por suas conquistas e seus fracassos, de que apenas ele, afastado de todo o seu entorno, pode desfrutar do sucesso ou se curvar às suas desgraças.

Podemos apontar, diante deste cenário, outra consequência do aspecto da individualização que marca a nossa sociedade atual. A consequência, grave, a nosso ver, e a qual nós destacamos em nosso estudo, seria a corrosão e a lenta desintegração da relação e convivência com o outro. Em prol de seus interesses, o indivíduo passou a ver o outro como meio de alcançar suas próprias realizações e/ou como um obstáculo a ser superado para que a

¹ Sobre este aspecto, nós o problematizamos em maior profundidade ao nos voltarmos à temática da infância em momento posterior.

sua satisfação própria ocorra. Joel Birman ao escrever sobre o “mal-estar” vivido na atualidade refere-se a essa realidade:

Referido sempre a seu próprio umbigo e sem poder enxergar um palmo além do próprio nariz, o sujeito da cultura do espetáculo [referido à cultura atual] encara o outro apenas como um objeto para seu usufruto. Seria apenas no horizonte macabro de um corpo a ser infinitamente manipulado para o gozo que o outro se apresenta para o sujeito no horizonte da atualidade (BIRMAN (2000, p. 25).

Nessa medida, esse auto centrismo aponta necessariamente para a anulação sistemática do outro, que, relegado ao isolamento e destituído de sua dignidade cessa pelo não reconhecimento de sua alteridade. Ainda, este autor afirma que a anulação da alteridade é uma das razões para que a violência tenha assumido as mais grotescas formas na atualidade: “pois é sempre a pretensão de ser melhor que o outro e de funcionar como um predador do corpo do outro para o usufruto do seu gozo, que delineia a cena imaginária do sujeito” (BIRMAN, 2000, p. 298-299). Esta última consequência é aquela que fundamentalmente nos inquieta em relação ao modo como a conduta humana tem se apresentado diante do outro.

Nesta seção, não nos propomos a discorrer longamente sobre as reflexões acerca do contemporâneo, mas achamos pertinente trazermos algumas configurações e tendências, como a individualização e do apagamento da alteridade, que se impõem a partir da posição subjetiva do indivíduo racional, autônomo, livre e adulto que *responde por si*. Como já apresentado, nós partimos de uma problematização do indivíduo e, de forma mais ampla, de uma sociedade, fechado/a em si mesmo/a, que não permite ser afetado/a pelas interpelações que o outro faz e não reconhece a legitimidade de sua presença para a construção de um mundo comum, cujos embates, enfrentamentos e assimetrias se fazem necessários a nosso ver.

Assim, para nós, revela-se urgente e necessária uma transformação no que tange ao reconhecimento do outro em sua alteridade. A seguir, portanto, nós apresentamos a responsabilidade por outra perspectiva, pela qual nos identificamos como uma alternativa aos sentidos dominantes desta noção vistos até aqui.

2.2 UMA ALTERNATIVA ÉTICA NA RESPONSABILIDADE PELO OUTRO EM LEVINAS

Emmanuel Levinas foi um filósofo, nascido em uma família judaica no início do século XX, que estava imerso nas questões totalitárias de seu tempo e experimentou o cárcere de um campo de concentração em que o eu europeu tentou destruir a alteridade do outro. O

filósofo vivenciou três grandes conflitos - Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Segunda Guerra Mundial - que certamente foram fundamentais e definitivos no modo como se posicionou e conduziu sua vida e obra.

A filosofia de Levinas é entendida como aquela que tenta sacudir o domínio do racionalismo ocidental, onde o outro e a sua alteridade são sistematizadas por uma razão, que tem como ponto de partida a negação do outro e de tudo o que é exterior à subjetividade do eu. Para Levinas, a filosofia ocidental fundamentada na ontologia, com seus princípios racionais, como verdade unívoca, foi considerada a causa da dominação do eu sobre o outro. Em sua concepção, o pensamento lógico-filosófico voltado para si mesmo relega o outro ao esquecimento, em que as estruturas formais da subjetividade epistêmica dominam qualquer tipo de manifestação exterior, inclusive a manifestação da alteridade (LEVINAS, 1980).

De forma a implantar uma diferença, a filosofia levinasiana consiste na proposta de uma nova compreensão da própria filosofia, a ser construída sobre o alicerce da alteridade como princípio ético. Através da ética, o relacionamento entre dois seres absolutamente diferentes é um relacionamento fundado na distância, onde pelo menos um dos elementos é portador de uma exterioridade absoluta (Idem). Dessa forma, a originalidade de Levinas se manifesta no deslocamento do ético à posição de “filosofia primeira”, onde a “ética é entendida como uma relação de responsabilidade infinita para a outra pessoa” (CRITCHLEY, 2004, p.6) (Grifos nossos).

Segundo este autor que se debruçou sobre a obra do filósofo, a grande ideia de Levinas sobre a relação ética não é fenomenológica, porque o outro não é tomado como uma questão de pensamento ou reflexão. Como o próprio diz, “o outro não é um fenômeno, mas um enigma, algo, em última análise, refratário à intencionalidade e opaco ao entendimento” (Idem, p.8). Nesse sentido, há algo sobre o outro, uma dimensão de separação, interioridade, sigilo ou o que Levinas chama "alteridade", que escapa a compreensão.

Para Critchley (2004), a responsabilidade infinita como uma demanda ética é uma exigência impossível e tem que assim o ser. Se não o fosse seria reduzida a uma programação procedural que justificaria as normas morais a fim de universalizá-las, avaliá-las à luz das suas consequências ou encaminhá-las como de costume, convenção ou contrato (Idem).

Dessa forma, Levinas não funda uma ética como outros pensadores da modernidade que mantiveram a centralidade do eu como portador de responsabilidade - assim como vimos em Kant, cuja tese apresenta a responsabilidade como uma dimensão da liberdade. A proposta de Levinas não é de uma ética da responsabilidade, mas como responsabilidade, cuja resposta

ao chamado do outro é a própria condição da assunção do sujeito (LEVINAS, 1980). Nas palavras do filósofo:

Chama-se ética a esta impugnação da minha espontaneidade pela presença de Outrem. A estranheza de Outrem – a sua irreducibilidade a Mim, aos meus pensamentos, às minhas poses – realiza-se precisamente como um pôr em questão da minha espontaneidade, como ética. (Idem, p. 30)

Para Critchley (2008), Levinas apresenta fundamentalmente uma “subjetividade ética”: “a pré-condição para a relação ética para o outro se encontra no sujeito ético. É por causa de uma disposição no sentido da alteridade que a relação ética com o outro é possível” (Idem, p. 62). Nesse sentido apresentado pelo autor, em sua essência, o sujeito ético é marcado por uma experiência de “hetero-afetividade”, pois o “núcleo da subjetividade está exposto à alteridade” (Idem).

Nesta perspectiva, portanto, o sujeito é atravessado por uma experiência profunda de proximidade ao outro, marcada por sua sensibilidade e pela vulnerabilidade que diz respeito ao outro. A ideia de vulnerabilidade é entendida na teoria levinasiana como uma categoria inerente à existência e à compreensão do ser humano, uma vez que exprime a própria finitude da condição humana, “a grande instabilidade em que se estrutura o existir” (BRITO et MENESES, 2014, p. 68). Desse modo, a vulnerabilidade se apresenta como demanda do pedido responsável, permitindo a expressão de uma responsabilidade pelo outro.

Em nosso trabalho, nós pretendemos nos valer das contribuições de Levinas para examinar o sentido da noção de responsabilidade associado a esse caráter ético trazido pelo filósofo, que, de acordo com Reis et Meneses (2009, p. 113), “não nasce de uma ‘boa vontade’, de um sujeito autônomo que quer livremente comprometer-se com o outro ser. Ela nasce como resposta a um chamamento”. Dessa forma, a partir da interpelação do outro, o chamamento, não resta outra opção, o eu se coloca na posição responsável pelo outro, pois não há substituição (Idem).

Para Farias (2012), a responsabilidade a qual Levinas apresenta é anterior à relação lançada no sentido jurídico e da moral kantiana, uma vez que não tem limites que possibilitem um início e um fim, “não tem medida” (p. 189). Nesse sentido, este autor destaca que há um caráter heteronômico que sustenta o sentido ético de responsabilidade em Levinas e não autônômico da moral.

A heteronomia da responsabilidade é de outra ordem, de outra natureza, pois o apelo do outro não é passível de objetivação. O apelo do outro vai além do que o outro diz com as palavras que apelam, porque essas palavras mesmas

vão além do que querem dizer objetivamente, além de sua analítica. O apelo do outro vem, inclusive, do próprio silêncio (ausência de palavras) que se pronunciam, o sem-fundo da condição humana. A atenção que se exige é irrecusável e interminável porque o apelo é infinito. E é a atenção a esse apelo a condição de minha entrada na sociedade. Mas uma condição que não estou em condições de escolher, pois ela é anterior a minha liberdade autonômica. Melhor seria dizer que a minha condição heteronômica e social é incondicional. (FARIAS, 2012, p.189-190) (Grifos nossos).

Nas palavras de Levinas:

Como responsabilidade eu compreendo a responsabilidade pelo Outro, quer dizer, uma responsabilidade pelo que não é meu..., e mesmo pelo que não me respeita; ou então que precisamente me respeita se me aproximar eu próprio como rosto (LÉVINAS, 1992, p. 91 - 92).

Por essa perspectiva, então, o sujeito se torna responsável, porque o rosto lhe faz uma demanda ética, perante a qual ninguém pode responder por ele: “O rosto está presente na recusa de ser conteúdo. Neste sentido, não poderá ser compreendido, isto é, englobado” (LEVINAS, 1980, p. 173). É uma experiência de demanda em que o eu não pode nem apreendê-la completamente e nem evitá-la. A relação ética, que está na base do discurso, de fato, não é uma variedade da consciência, cuja emanação parte do Eu. Para o filósofo, ela justamente põe em questão o eu, ultrapassando os seus poderes. Em suas palavras: “o sujeito é um hóspede” (Idem, 279).

Ademais, a perspectiva levinasiana aponta que o sujeito é constituído através de um ato de aprovação dessa demanda que é fundamentalmente inadequada, porque o eu não é a resposta à qual a demanda se coloca. Para Critchley (2008), é essa inadequação que explica porque, para Levinas, a relação com o outro é assimétrica. “O sujeito se relaciona com algo que excede sua capacidade relacional” (Idem, p. 57).

Nesse sentido, a responsabilidade que o eu tem pelo outro deve ser compreendida por uma relação de assimetria, isto é, sem reciprocidade, porque o eu não deve esperar que o outro seja de sua parte também responsável por si. Trata-se de um movimento desinteressado, sem segundas intenções. Tal proximidade desinteressada marca a presença daquele que é convocado e ao mesmo tempo o descentra, implantando nele uma não-indiferença que o próprio eu converte em responsabilidade e estabelece pelo outro o cuidado (BRAZ et ANDRADE, 2011).

O cuidado é apresentado na literatura como o cerne da compreensão de responsabilidade neste sentido que estamos trazendo aqui. Como nos diz Molinier et Papermann (2015), as variadas relações de cuidado constantemente compreendem tensões e

conflitos, assim como a concepção da responsabilidade por uma perspectiva relacional supõe que as relações sejam sempre parciais, distendidas, múltiplas, mutáveis, conflituosas, assimétricas, entre diferentes tipos de protagonistas, em variados níveis.

Dessa forma, na concepção relacional da responsabilidade, não prevalece a conciliação ou os bons sentimentos, como pode parecer se esperar, mas os conflitos a serem solucionados, elucidados, resolvidos ou admitidos como contradição própria da dinâmica relacional. Assim, ressaltamos o ponto de vista de que não estamos apostando na responsabilidade e sua intrínseca relação com o cuidado diante da vulnerabilidade do outro partir de uma visão sentimentalista da mesma.

Ao contrário, compartilhamos das inquietações de Chirchley (2008) de que as interpretações da teoria levinasiana devem minimizar o resíduo metafísico e o pietismo religioso que o trabalho de Levinas pode aparentar possuir. Nesta escrita, nós admitimos as nossas limitações em relação ao aprofundamento dessa teoria e também às possíveis críticas que surgem a partir dela².

O nosso objetivo ao apresentar a responsabilidade como ética na filosofia de Levinas é uma alternativa de pensamento as teorias tradicionais já revistas por nós. Dessa forma, a fins de comparação, Reis et Meneses (2009) nos ajuda a pensar a posição de Lévinas e a de Kant. O autor nos diz em sua análise sobre os dois filósofos que, para Kant, os sentimentos podem impedir o agente racional de realizar aquilo que o dever moral lhe exige. E nos lembra que, também na filosofia kantiana, “o ‘dever’ implica ‘poder’ ou ter a obrigação ou a capacidade de realizar algo [...]” (Idem. p. 118).

Já em Lévinas, uma ética não pode ser elaborada sobre a édice da razão. O próprio questiona: “[...] De que é que um ser inteiramente racional poderia falar a um ser inteiramente racional? Não tendo a razão plural, como se distinguiria as numerosas razões?” (LEVINAS, 1980, p. 172). E sim, sobre a ideia de responsabilidade para os outros. “É a excelência da proximidade ética na sua socialidade, no seu amor sem cobiça” (REIS et MENESES, 2009, p. 118).

Nesse mesmo propósito comparativo entre os dois filósofos, Pereira (2009, p. 110) também nos diz que, em Kant, a lei moral, não é o resultado de uma experiência intersubjetiva e interpessoal, senão da própria autonomia do sujeito racional. Toda a relação com a alteridade se apresenta como uma consequência do imperativo categórico. A determinação da moralidade não é compartilhada com outro concreto, mas se encerra na própria subjetividade do eu.

² Para melhor compreensão desta discussão sugerimos a leitura de Chirchley (2008).

Ao contrário, como vimos, para Levinas, a categoria principal da moralidade será a alteridade. Ela não se figurará simplesmente como um ego como eu. A sua intenção passa por um afastamento do sujeito autônomo e hegemônico incapaz de perceber no outro nada além de si mesmo. Desta forma, sugere Pereira (2009), que o objetivo de Levinas passa por decretar o fim da primazia do sujeito pensante sobre a alteridade.

Percebemos, dessa forma, o quanto a responsabilidade do eu para Levinas é instigante na história do Ocidente e em nossa vida contemporânea, caracterizada por desconsiderar as diferenças e se basear na supremacia de uma razão individual para conseguir “responder por si e por mais ninguém”. As considerações sobre a estima pelo outro, o exercício da tolerância, o cuidado, a responsabilidade perante a alteridade são temas que podem “ressignificar” a nosso ver, a promessa, que cada um possui, de construir uma vida em sociedade. Por isso, o olhar para a questão ética, enquanto remetida ao outro, cumpre para nós importante função no campo da reflexão sobre os caminhos que adotamos para a humanidade.

Ao voltarmos o nosso olhar para a infância e as teorias que se debruçam sobre ela, notamos que esta compreensão de responsabilidade proposta por Levinas não é aquela apropriada pelas discussões teóricas que se voltam sobre ela. Em nossa escrita, nós nos interessamos por essa forma particular de responsabilidade pelo outro e a manteremos em nosso horizonte na realização do campo empírico do nosso trabalho com crianças. No entanto, antes de nos debruçarmos sobre os procedimentos e os resultados de nossa pesquisa de campo, faz-se necessário apresentar como a discussão acerca da responsabilidade de crianças tem sido argumentada pelas diferentes perspectivas que a abordam.

3

**INFÂNCIA E RESPONSABILIDADE: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE
PERSPECTIVAS DISTINTAS SOBRE CRIANÇAS**

Nesta seção, nós propomos uma aproximação dos estudos que abarcam o tema da responsabilidade e sua relação com a infância e/ou a vida das crianças a fim de verificar como a temática da responsabilidade está sendo apropriada por autores/as inseridos neste campo. Como nos diz O'Brian Jr (2009), o conceito de responsabilidade tem se apresentado como fundamental para o trabalho sobre as crianças, a sua vida familiar, política e social, mas a sua conceituação precisa não se mantém clara nesse âmbito.

Essa posição do autor apenas confirma as dificuldades impostas pela própria conceituação do termo responsabilidade, que é divergente e semanticamente problemática, como constatamos nas seções anteriores sobre os seus sentidos. No entanto, para além da pluralidade de acepções que essa noção evoca, verificamos em nossa revisão que a temática da responsabilidade se situa no campo da infância reivindicando percepções de criança e de infância distintas.

De um lado, encontra-se na literatura visões que compartilham da imagem das crianças como seres irresponsáveis e/ou livres de responsabilidades, especialmente por considerá-las como não adultas, em processo de desenvolvimento, imaturas e vulneráveis. Por outra perspectiva, especialmente no que concerne ao debate político e social acerca dos direitos positivos das crianças, esses sujeitos têm sido reivindicados como seres responsáveis e/ou possuidores de responsabilidades.

Levando em consideração essas distinções, apresentamos esta seção de acordo com diferentes perspectivas que se debruçam sobre a infância e a vida das crianças. Nós expomos cada perspectiva de forma mais alargada para podermos compreender um pouco de suas visões e as aproximações que realizam à temática da responsabilidade.

Os primeiros estudos que apresentamos partem de uma perspectiva desenvolvimentista e de socialização tradicional, mais especificamente, dos saberes da Psicologia do Desenvolvimento e da Socialização Clássica.

3.1 DO DESENVOLVIMENTO E DA SOCIALIZAÇÃO RUMO À RESPONSABILIZAÇÃO NA ADULTIDADE: CRIANÇAS IRRESPONSÁVEIS E/OU LIVRE DE RESPONSABILIDADES

Para a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, a noção de responsabilidade se associa à ideia de passagem do tempo ou fases do desenvolvimento das crianças no sentido que a sua assunção representa, sobretudo, a transição da infância para a idade adulta.

Essa perspectiva aproxima a noção de responsabilidade à ideia de capacidade de auto regulação e autonomia, como atributos do indivíduo racional, consciente de suas ações e capaz de responder por elas, uma vez que são as suas capacidades intelectuais, as suas intenções e as razões de suas ações (TOSTAIN, 2005), que aparecem como critérios para o julgamento da responsabilidade. Além disso, essa perspectiva oferece subsídios para amparar o modelo jurídico brasileiro, que considera a responsabilidade como imputação.

Como forma de contextualizar essa abordagem, apresentamos a Psicologia do Desenvolvimento como uma disciplina da grande área da Psicologia que, inserida de maneira privilegiada no projeto das sociedades industriais modernas, compartilhava com outras disciplinas as exigências e preocupações do curso da vida humana voltado para a produção do sistema capitalista. Nesse sentido, tendo em vista a preocupação com determinados aspectos da conduta humana para fins da vida produtiva, o saber psicológico surgiu para dar conta de classificar e controlar o indivíduo, tentando extinguir aquilo que poderia aparecer como um “problema” inserido no projeto moderno.

A Psicologia moderna coloca em questão o patológico em detrimento do normal. Nessa lógica, o modelo de indivíduo que interessava a essa especialidade era aquele que estava à margem do que socialmente se entendia como o “indivíduo normal”, assim sendo: o louco, o criminoso e a criança. No caso da criança, quem nos interessa aqui, é dado lugar à formação de um conjunto de constructos e prescrições que a constituíam como objeto de conhecimento e produziam a sua trajetória de vida convencionada a partir dos padrões do que se entendia por normalidade. Afinal, a preocupação com a trajetória de vida importava no âmbito das práticas modernas, pois era a constituição do indivíduo adulto, apto para enfrentar a vida produtiva, distante de suas emoções e cujo controle e abstração do pensamento lhe eram característicos, que ganhava a centralidade nesse contexto.

A Psicologia do Desenvolvimento se apresenta, então, como uma abordagem para a compreensão da criança e do jovem através da descrição e exploração das transformações psicológicas que os mesmos passam no decorrer do tempo até a consolidação do ser humano o

qual se esperava. As investigações que se debruçam sobre os aspectos do desenvolvimento infantil e adolescente foram se apoiando na ideia de que o desenvolvimento termina com o final do crescimento biológico ou maturidade (BORGES, 1987).

De acordo com o Jean Piaget, seu principal autor expoente, a criança gradualmente adquire raciocínio em conformidade com as expectativas do pensamento racional adulto. Em essência, a sua teoria implicava que, para todas as crianças, em todos os lugares, há um estágio de progressão para a idade adulta, que denota a falta de “competências das crianças e sua posterior aquisição destas através de estágios claramente definidos, a partir de idades específicas” (PROUT et JAMES, 2015 [1997], p, 14). Para Piaget, a idade e a competência estão intrinsecamente entrelaçadas, sendo a criança epítome da falta de competência e o adulto, o modelo de completa competência (Idem).

Dessa forma, a imagem desses sujeitos se construiu em oposição ao que se espera no fim da passagem pelo processo de maturação:

[...] A Psicologia do Desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta as crianças em áreas ou setores do desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social e motor, linguístico, etc) de acordo com a ênfase dada a uma dessas áreas (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 45).

Em oposição ao adulto, a infância por essa perspectiva se construiu como estando 'a caminho', como '*devir*', inocente, frágil, imatura e dependente, fomentando práticas de proteção e controle, por parte dos núcleos familiares e dos Estados modernos. Dessa forma, a associação de tutela e dependência a que foi apropriada tornou-se um índice do trajeto civilizatório universal dos indivíduos (CASTRO, 2002).

Nessa lógica de progressão da simplicidade à complexidade de pensamento, do comportamento irracional ao racional, as crianças também foram comparadas aos indivíduos “selvagens” de culturas denominadas como “primitivas”. Essa metáfora colocava em evidência certa diferença no juízo intelectual e moral das crianças e daqueles considerados “selvagens” em relação ao adulto e ao homem civilizado, respectivamente (JAMES et PROUT 2015 [1997]).

Essa forma de pensar universalizante, construída em prol do projeto moderno no século XIX, corresponde também a uma naturalização das representações e práticas das existências das crianças e jovens vistas até hoje. Dessa maneira, atualmente, qualificaram-se *modos de ser* criança e jovem universais, como, por exemplo, ao se afirmar que ser criança é

“ir para a escola, é brincar, é não ter responsabilidades, é morar com a família, e assim por diante” (CASTRO,1998, p. 28) (Grifos nossos).

Tiboris (2014), através de uma perspectiva filosófica que dialoga com a ideia de desenvolvimento da responsabilidade, por exemplo, discute em estudo recente argumentos que contribuem para a compreensão da criança como seres irresponsáveis moralmente por suas ações. A sua visão defende a ideia de que a capacidade subjetiva para assumir a responsabilidade por suas próprias ações depende do desenvolvimento de competências básicas referentes ao processamento de informações normativas vindas do ambiente. Para o autor, seria o desenvolvimento de capacidades cognitivas e habilidades volitivas que tornaria a criança um sujeito responsável no futuro.

Citamos com relevância que as ideias trazidas pela Psicologia do Desenvolvimento estão fortemente atreladas ao processo de socialização que “magicamente transforma um em outro, como uma chave que transforma a criança *asocial* em um adulto social” (JAMES et PROUT 2015 [1997], p. 13). As crianças eram nada menos do que representantes passivos de uma geração futura adulta, esta sim, com grandes responsabilidades (Idem).

Na lógica da socialização, os processos sociais normatizam e/ou institucionalizam a aquisição da responsabilidade relacionada à passagem da infância à vida adulta. A partir desses processos, as crianças são socializadas para adquirirem atitudes e ações morais responsáveis em suas vidas futuras e são dependentes da orientação de seus pais e/ou outros adultos para isso.

Segundo Ochs et Izquierdo (2009), a responsabilidade é aprendida através de exemplo. Para eles, os membros das famílias e comunidades têm que educar suas crianças para uma consciência de sua conduta e julgamento em relação aos outros e para saberem quando e como demonstrar respeito, bem como saberem procurar em si próprios sua “bússola moral” (Idem, p.408), que os guiará como seres responsáveis.

Conforme Dias (2012, p. 66), é no pensamento de Durkheim que o entendimento sobre a socialização pode ser observado:

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ele agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social, eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (DURKHEIM, 1978 *apud* Idem, Ibid.).

A Sociologia de modo geral, e mais particularmente a Sociologia da Educação, permaneceu circunscrita a essa definição durkheimiana, desenvolvendo olhares sobre a infância associados segundo os modos de apreensão institucional do objeto social (Idem). De acordo com Castro (2009, p. 481), a noção de socialização “responde à preocupação com a manutenção da sociedade cujos fins de integração implicam na evolução do indivíduo rumo ao seu adequado desempenho social”.

Dessa forma, crianças e os jovens são entendidos por essa perspectiva como seres que deveriam ser “controlados e domesticados pelos processos de socialização” (Idem, p. 66). Figurados como objetos passivos de uma normatização regida por instituições rumo à formação do indivíduo adulto, a socialização de crianças e jovens é pensada através da divisão dos espaços sociais entre privado e público, em que, aos mais novos, limitam-lhes os espaços da esfera privada: a escola e a casa.

De acordo com Mayall (2000), ainda hoje, sociólogos tradicionais (por exemplo, Giddens) assumem como não problemática a ideia de que as crianças devem ser entendidas apenas como objetos de socialização em casa e na escola, preparando-as para se juntarem a sociedade quando forem adultas. James et Prout (2015 [1997]) também confirmam que na Sociologia o conceito de socialização por essa perspectiva continua a dominar a teoria e pesquisa com crianças.

Nós, desta escrita, problematizamos o processo de socialização da forma como foi pensado através do projeto moderno, pois parte de uma concepção “passiva” da criança que, a partir de um doutrinamento, da imposição de normas sociais e constrangimento pela coerção social busca socializar o indivíduo para que este seja admitido na sociedade.

Refletimos, através das relações estabelecidas pelos campos apresentados, o quanto a criação de conceitos suscitam consequências constitutivas sobre aqueles que chegam a um novo mundo e sobre a produção de sentidos que se voltam a eles. Como vimos, as perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento e da Socialização Clássica conceberam representações da infância e das crianças que se mostram subordinadas ao adulto e aos processos de desenvolvimento e socialização voltados para a formação do mesmo.

Ao se voltar ao tema da responsabilidade, essas concepções atrelam essa noção à aquisição de uma capacidade ou atributo do indivíduo possuidor de características como o pensamento formal e racional para se tornar capaz de responder por seus atos. Dessa forma, as crianças ainda seriam “incapazes” de assumirem responsabilidades e/ou consideradas irresponsáveis, sendo os adultos, estes sim, aqueles que são os detentores de responsabilidades e/ou indivíduos responsáveis. Além do mais, essas duas abordagens possuem influência

significativa em como a responsabilidade tem sido associada na política contemporânea e na prática profissional de educadoras, cuidadoras e outros profissionais voltadas para as crianças (SUCH and WALKER, 2004).

No âmbito do sistema criminal, por exemplo, parece-nos que a noção própria de desenvolvimento e de socialização para a formação de um modelo específico de indivíduo adulto é utilizada para justificar a “ir-responsabilidade” de crianças e jovens. A lei em diversos países tem apelado para determinar “o ponto” em que as crianças devem ser responsáveis por suas decisões e comportamentos, recorrendo às ideias de maturidade e julgamento da capacidade do indivíduo para que ele seja considerado apto a responder pelas consequências de seus próprios atos (KEATING, 2008).

Com interesse de entendermos como essa noção é apropriada no contexto jurídico de nosso país, apresentaremos a seguir um breve panorama desse entendimento a partir das leis brasileiras.

3.1.1 A (ir) responsabilização jurídica de crianças e adolescentes no Brasil

Como vimos no tópico anterior, a preocupação com o indivíduo infantil na modernidade passou a se instituir como uma questão para os saberes das ciências humanas e para os Estados modernos, que possuíam interesses políticos e econômicos diante da formação do indivíduo adulto. Alvo de construções e de ações de diversas ordens, associada à intervenção da Psicologia e de outras áreas do saber, o campo do Direito também se voltou para a infância nas modernas sociedades ocidentais incluindo o Brasil.

Conforme Frota (2007), em nosso país surgiu em meados do século XIX o conceito de “menor” que marca uma distinção entre crianças que deveriam ser protegidas e outras que não receberiam qualquer proteção, sendo as últimas as que ficavam pelas ruas, enquadrando-se nas categorias de abandonadas, delinquentes e desviadas. Essas crianças caracterizaram-se como “menores” em situação de ameaça social, passíveis de colocarem em risco a si mesmas e à sociedade.

No ano de 1927, foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos: o Código de Menores. Esse código era endereçado não a todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como estando em “situação irregular”. Tornou-se uma condição social assistir à infância abandonada, “pobre e desvalida, mas a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de adestramento”. (Idem, p. 150)

A progressiva conscientização e demanda sobre o Estado após promulgação da Constituição Federal de 1988, exercida por vários movimentos sociais, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, transformada em Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989, influenciaram a Assembleia Constituinte a dar tratamento constitucional de inimputabilidade aos menores de 18 anos em seus artigos 227 e 228 (ALVES et al, 2009).

Baseando-se nesses dispositivos, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que se tornou um marco através da mudança em relação aos códigos anteriores: no lugar de proteger a sociedade dos menores infratores, compreendidos como os “menores pobres em situação irregular” (Idem), o ECA propôs-se a legislar sobre a vida de qualquer pessoa com até 18 anos.

O Estatuto, portanto, ao se basear em outra doutrina – Doutrina da Proteção Integral e não mais a Doutrina da Situação Irregular – busca garantir a igualdade de direitos para todas as crianças, independente de suas situações socioeconômicas. Uma posição de igualdade entre todas é a de que estão marcadas pela consideração de que são peças em processo de desenvolvimento.

Art. 6º. Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como peças em desenvolvimento. (BRASIL, 2010) (Grifos nossos)

A ideia de desenvolvimento traz em si a ideia da passagem do tempo que, tratada como linear e cumulativa, construiu-se associada às ideias de maturação, de evolução. De acordo com o referido Estatuto, as pessoas consideradas crianças têm idade até 12 anos incompletos e aquelas consideradas adolescentes de 12 a 18 anos, sendo a completude desta última idade o marco etário para o sistema jurídico de nosso país. Como nos diz Garrido (2006), a fixação dessa idade tem por fundo a noção de maturidade.

Essa ideia pretendia justificar o critério etário em razão do desenvolvimento mental incompleto, compatibilizado o método bio-psicológico do Direito Penal, de base científica inquestionável, com o desiderato político legislativo de excluir menores de dezoito anos de idade das consequências jurídicas penais. A causa biológica (desenvolvimento mental incompleto) seria suficiente para excluir os menores de dezoito anos das providências jurídicas de natureza penal (Idem, p. 36). (Grifos nossos)

Tal presunção do Código Penal obedece ao critério puramente biológico, nele não interferindo o maior ou menor grau de discernimento. Ela se justifica, pois o menor de dezoito anos, não tem personalidade já formada,

ainda não alcançou a maturidade de caráter, fato que presume sua incapacidade para compreender a ilicitude do comportamento e para receber sanção penal (Grifos nossos). (DELMANATO et al, 2000 *apud* ANDRADE, 2007)

A partir do que nos mostra os trechos acima destacados, o estabelecimento de uma maioria penal define a idade mínima a partir da qual o sistema judiciário pode processar uma pessoa como alguém que se responsabiliza criminalmente a partir da sua maturidade e capacidade de entender a ilegalidade de seus atos e receber a punição por eles. Assim, é estabelecido quem é o “ator responsável” antes mesmo de saber o motivo para que um indivíduo seja responsabilizado criminalmente.

Segundo Garcia (2011), a conduta do ator responsável é baseada na capacidade, consciência e autodeterminação fixadas etariamente. Assim, na lógica da responsabilização criminal, assume-se a responsabilidade, pois o indivíduo é capaz de compreender e admitir que foi o autor do ato, que foi ele quem causou o dano em decorrência daquele ato por ele praticado. E essa assunção acarreta caráter social na medida em que se deve assumir para os outros e na medida em que os outros podem chegar ao mesmo entendimento da imputabilidade daquele autor (FARIAS, 2012).

O entendimento do Direito Penal brasileiro ao termo responsabilidade está, portanto, associado ao termo imputabilidade. Segundo Mirabete (2008 *apud* Oliveira, 2012), imputabilidade é, assim, a “aptidão para ser culpável”. Diz-se imputável:

"[...] aquele que é 'são' mentalmente e desenvolvido, com capacidade de entender o ilícito penal. É a plena capacidade (estado ou condição) de culpabilidade, entendida como capacidade de entender e de querer, e, por conseguinte, de responsabilidade criminal (o imputável responde por seus atos)" (Idem, p.41) (Grifos nossos).

Além do Código Penal, no Brasil, a imputabilidade penal é fixada a partir dos 18 anos conforme também consta o artigo 228 da Constituição Federal, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 104. Como nos diz Garrido de Paula (2006), procurador de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo e também co-autor do anteprojeto que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente, pode-se afirmar que a exclusão de menores de dezoito anos de idade resulta da concepção de que “crianças e adolescentes merecem do Estado um atendimento diferenciado, potencialmente capaz de coibir a criminalidade infanto-juvenil e promover socialmente seu autor” (Idem, p. 36).

Apesar de não estarem sujeitos às normas penais comuns dirigidas aos adultos, os menores de 18 anos quando praticam qualquer ato descrito como crime ou contravenção penal, chamado de “ato infracional”, estão sujeitos aos procedimentos definidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, verificamos na literatura a criação de um “sistema de responsabilização” de crianças e jovens diferenciado dos adultos que se justifica pela “condição peculiar de pessoa em processo de desenvolvimento e de prioridade absoluta” (GARRIDO DE PAULA, 2006, p. 36).

Neste sentido, parece-nos que há, em teoria, uma ideia de proteção às crianças e jovens que se aplica àqueles que possuem idade abaixo de dezoito anos. Como sublinha o procurador, o legislador no Brasil adotou o critério cronológico puro, isto é, o marco etário para distinguir o sistema de responsabilização de crianças e jovens daquele dos adultos. Em suas palavras, “não se cogita do discernimento entre o certo e o errado, da distinção entre o lícito e o ilícito ou da compreensão do proibido e do permitido, mas da idade do autor da infração, de modo que o sistema assenta-se em base puramente objetiva” (Idem, p. 36).

Para o autor, a “capacidade” das crianças e dos jovens abaixo dos dezoito anos não está em questão, assim como o é para os adultos, através da responsabilidade criminal. Entretanto, não nos parece suficiente o argumento de que a idade dos 18 anos para imputabilidade penal não se relaciona com a capacidade de entendimento dos jovens abaixo dessa idade, e sim como uma opção a partir de certa “conveniência” em não submetê-los ao sistema reservado aos adultos como forma mais eficiente para prevenir essa modalidade de criminalidade.

O que estaria em jogo, afinal, ao ressaltarem a idade como marco para a responsabilidade criminal? Com a finalidade de compreendermos melhor o que a literatura, especialmente do campo do direito, aponta sobre o entendimento de responsabilização de crianças e adolescentes pela prática de atos infracionais, nós trataremos algumas qualificações sobre essa temática a seguir.

3.1.1.1 Diferentes *níveis de desenvolvimento* implicam diferenciados níveis de responsabilidade?

Para Garrido de Paula (2006), tanto crianças quanto adolescentes são responsabilizados pelos atos infracionais que realizam, o que varia, em suas palavras, “é a intensidade da responsabilização” (Idem, Ibid, p. 31). Em sua concepção, responsabilizar significa “impor resposta, determinar resultado como consequência jurídica de uma conduta,

de modo que não haja qualquer elemento indicativo de imposição de sofrimento ou aflição”³ para a criança ou jovem (Idem).

Segundo este autor, os sujeitos até os 12 anos incompletos quando praticam algum ato infracional respondem a medidas chamadas protetivas, acentuando a intenção de proteção integral e de intervenção educativa, entendida como ‘didática’. As medidas são listadas no artigo 101 do ECA:

I – encaminhamento aos pais ou responsável; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII – acolhimento institucional; VIII – inclusão em programa de acolhimento familiar; IX – colocação em família substituta. (BRASIL, 2010, p. 64)

Como assinala Marinho (2009), reconhece-se que há na literatura jurídica divergências quanto ao entendimento da responsabilidade de crianças em relação à prática de infração. Por um lado, entende-se que elas são responsabilizadas através de medidas protetivas, ainda que essas incidam diretamente sobre os pais, a comunidade e ao Estado, já que nesta visão se reconhece que a responsabilização do social tem efeitos na responsabilização das crianças por vias indiretas. Por outro ponto de vista, entende-se que a responsabilização é apenas do social, estando as crianças isentas de qualquer responsabilidade. Por essa perspectiva, a autora pontua que é o nível de desenvolvimento das crianças que não permitiria a sua responsabilização, mas ela não profere nenhum comentário sobre essa condição.

Apesar das divergências, o entendimento da autora é de que quando uma pessoa que tem até 12 anos pratica um ato infracional “é a sociedade como um todo a ser chamada a se responsabilizar pela criança” (Idem, p.23), no sentido do cumprimento ou resgate dos direitos dela, estabelecidos pela ECA, numa tentativa de que assim se evite e/ou coíba essa prática no futuro. Em suas palavras: “é socialmente que se encerra a responsabilização da criança pela prática de atos infracionais – elas continuam penalmente inimputáveis e penalmente irresponsáveis” (Idem, Ibid).

A visão da responsabilização da criança destinada ao social implica, como indicado, a ideia de que ela ainda não pode ser responsabilizada em função de seu estágio de desenvolvimento. Assim, ainda que o marco etário seja tomado como o critério objetivo para

³ Garrido de Paula (2006) destaca que algumas medidas têm também inegável conteúdo aflitivo, como as que importam restrição ou privação de liberdade.

determinar a responsabilização, nós sugerimos que a ideia de imaturidade e falta de capacidade das crianças também o delimita, uma vez que são esses predicados que ancoram a ideia de desenvolvimento, visto por nós anteriormente neste trabalho.

No que se refere às pessoas entre 12 a 18 anos incompletos, compreendidas pelo ECA como adolescentes, o entendimento de responsabilização se dá, sobretudo, através de medidas socioeducativas, que tem como objetivo a “reeducação”. Como as penas criminais, as medidas socioeducativas podem ser restritivas de direitos ou privativas de liberdade. Essas listadas no artigo 112 do ECA:

I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 2010, p. 71-72).

Essas medidas brasileiras, pelo caráter “socioeducativo”, parecem utilizar como justificativa o mesmo argumento que o governo do Reino Unido utiliza para a sua idade penal de 10 anos, que é o de que a responsabilização dos adolescentes os qualificaria para se tornarem cidadãos responsáveis no futuro (KEATING, 2008). No entanto, embora de caráter predominantemente pedagógico, as medidas socioeducativas não passam de sanções impostas aos jovens (SILVA, 2006).

Nas palavras do autor, “a política criminal aparta-os da sanção penal comum, mas os submete ao regime do Estatuto próprio” (Idem, p. 58). Verificamos que a literatura apresenta diversas ponderações e críticas em relação à aplicação e execução dessas medidas, especialmente aquelas privativas da liberdade dos adolescentes que, em sua maioria, são pobres, negros, com baixa escolaridade e moradores de bairros distantes dos centros das cidades (LEMOS, 2013).

Além disso, coloca-se em questão o movimento a favor da redução da maioridade penal no Brasil, pelo qual nos posicionamos de forma contrária, tendo em vista que os argumentos favoráveis a essa medida são totalmente descabidos em relação a realidade de nosso país. Em nosso estudo, nós não temos a intenção de nos voltarmos a esse exame específico, ainda que levemos em consideração a importância e complexidade de sua discussão.

Para nós, a apresentação desta seção foi importante para esclarecermos de que maneira o termo responsabilidade está sendo utilizado por teóricos do campo jurídico que atuam junto à infância e adolescência em nosso país e quais as representações de crianças e adolescentes que surgem derivadas também dessa conceituação.

Vimos, primeiramente, que o entendimento criminal da responsabilidade se relaciona a imputabilidade. Nesse sentido, o indivíduo imputável compreende a ilicitude de algum comportamento realizado no passado e enfrenta as consequências do mesmo, através de um modelo geral de punição. No entanto, de acordo com as normas jurídicas, crianças e adolescentes não são responsabilizadas da mesma forma que os adultos.

Um aspecto que para nós se faz necessário ressaltar é a relação já sublinhada nesse tópico de que os princípios que norteiam a zona etária e que separam os imputáveis dos inimputáveis estão, sobretudo, baseados sobre a ideia de que as crianças e adolescentes são seres em desenvolvimento, inacabados biopsicologicamente e por isso, incapazes de compreender a ilicitude do seu comportamento e para receber sanção penal. Por “estarem em processo de desenvolvimento”, as crianças e adolescentes merecem uma medida com intenção socializadora e aos adultos essa intenção não é explícita.

Como nos diz Garrido de Paula (2006, p. 269): “Diferentes níveis de desenvolvimento implicam diferenciados níveis de responsabilidade”. A partir dessa afirmativa, poderíamos nos perguntar se seriam os adultos considerados ‘prontos’ e ‘acabados’ a ponto de não serem investidos dessas medidas por frequentemente se entender que a educação e a capacidade de se transformar, fazer diferente, não sejam propícias ao adulto. Ou, é a suposta especificidade da criança, descrita como incapacidade e falta de maturidade que alguns apontam, que propiciaria essa diferenciação?

Conforme apresentamos, a visão sobre a criança pelas perspectivas desenvolvimentista e da socialização é utilizada, em grande medida, para fundamentar o entendimento de responsabilização jurídica de crianças no Brasil. Nós vimos que ela parte de uma perspectiva evolucionista de crescente aquisição de capacidades individuais que as posicionam distintamente em relação aos adultos.

Em nosso trabalho, nós verificamos na literatura perspectivas mais recentes acerca de crianças e da infância, especialmente das áreas das ciências sociais e do campo dos direitos internacionais, que possuem posicionamentos que se propõem distintos àqueles que vimos até aqui. A seguir, nós faremos uma aproximação a elas.

3.2 DOS NOVOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E DO MOVIMENTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS À EMERGÊNCIA DA RESPONSABILIDADE

Diferente de considerar crianças e jovens como seres irresponsáveis e/ou livre de responsabilidades, pesquisas encontradas em uma literatura produzida, principalmente, a

partir dos anos 80, pretendem discutir as maneiras pelas quais as crianças são seres responsáveis e/ou possuidoras de responsabilidades. A noção de responsabilidade do ponto de vista destas pesquisas é entendida como uma “parte vital do cotidiano das crianças” (SUCH AND WALKER, 2004).

Um dos principais argumentos utilizados para sustentar essa perspectiva é o de que “crianças que exercitam a responsabilidade desafiam a ordem social na qual elas são consideradas como ‘devires humanos’ e os adultos vistos como tendo o controle e sendo os seus principais provedores” (QVORTRUP, 1994 *apud* BJERK, 2011, p. 68-69). Nesse sentido, tais pesquisas buscam questionar a imagem até então naturalizada da criança enquanto um ser imaturo, vulnerável, incapaz, cuja proteção seria o único direito a lhe ser assegurado e apostam na responsabilidade como uma variável importante para lhes permitir uma maior participação social.

A emergência de se considerar a responsabilidade como importante na vida das crianças se localiza, principalmente, em duas influentes áreas vistas na atualidade: Os Novos Estudos da Infância e o movimento acerca dos Direitos das Crianças. Como nos diz Fernandes (2005), não se sabe com clareza se terá sido a nova perspectiva de estudos sociais sobre crianças que influenciou a política social a considerar a criança como um ator social, como um cidadão, que para além do reconhecimento dos seus direitos sociais, deverá também ver reconhecidos os seus direitos civis e políticos ou se foi a política social que, “através da constatação da falência de um modelo protecionista e assistencialista da criança” (Idem, p.104) que influenciou os estudos relativos à infância.

Para nós, mais importante do que essa influência, interessa-nos o fato de que tanto a perspectiva dos novos estudos da infância quanto o movimento dos direitos das crianças partilham de um terreno comum e têm reivindicado formas de se conceber a criança e a infância que se pretendem diferentes daquela que modernamente as circunscreveu de acordo com as teorias da psicologia desenvolvimentista e da socialização clássica (FREEMAN, 1998; MAYALL, 2000; FERNANDES, 2005; ALANEN, 2008). A seguir, através de um breve panorama, nós qualificaremos esses dois movimentos.

3.2.1 Um novo paradigma sobre crianças na contemporaneidade: os Novos Estudos da Infância

Inseridos no âmbito das ditas Ciências Sociais, os Novos Estudos da Infância surgiram como um campo de pesquisas que vem se consolidando no âmbito científico internacional,

especialmente de língua inglesa, desde os anos 1980. Sociólogos, antropólogos, historiadores, geógrafos e psicólogos têm sido os seus maiores pesquisadores, apontando para uma interdisciplinaridade desta área.

Ainda que não represente uma abordagem teórica e/ou metodológica singular coerente, os Novos Estudos da Infância são qualificados por James et Prout (2015 [1997]), autores expoentes da área, como um “novo paradigma” na pesquisa científica sobre crianças e jovens. Isso porque esses estudos propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase ‘natural e universal’ da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta (Idem).

Os autores destacam em um dos livros considerados inaugurais deste novo paradigma, seis pontos que o balizariam:

1. A infância entendida como uma construção social. Infância, como distinta da imaturidade biológica, não é uma característica natural e nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico em muitas sociedades;
2. A infância é uma variável de análise social. Ela nunca pode ser totalmente divorciada de outras variáveis, como classe, gênero ou etnias;
3. As relações das crianças são dignas de estudo por direito próprio, independente do ponto de vista e as preocupações dos adultos;
4. As crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, na vida das pessoas ao seu redor e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais;
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Ela permite que as crianças tenham uma voz mais direta e participativa na produção de dados sociológicos em comparação a metodologias experimentais;
6. A infância é um fenômeno em relação à dupla hermenêutica das ciências sociais. Ou seja, ao proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também se implicar e responder no e ao processo de reconstruir a infância na sociedade. (JAMES et PROUT (2015 [1997], p. 8) (Tradução nossa)

Ainda que a apresentação desses pontos represente apenas um esboço do “potencial que o ‘paradigma emergente’ pode titular para o estudo da infância” (Idem, Ibid), agora, diferentemente de há algum tempo tem sido possível pensar a partir de um espaço teórico em

que, por exemplo, as crianças podem ser olhadas como seres sociais ativos, criadores de relações sociais, em vez de abjetos culturais da teoria da socialização. Da mesma forma, é possível postular a idade como uma dimensão igualmente importante de análise junto as de classe, gênero e etnia (Idem).

É no sentido da tentativa de uma desconstrução das visões tradicionais de desenvolvimento da criança e de sua socialização que esses estudos vêm construir sobre a dupla afirmação da criança como ator de pleno direito e da infância como construção social esse novo paradigma no contexto das transformações sociais que atingem as instituições e realidades no Ocidente (MARCHI, 2009).

Prout (2010) nos dá o exemplo que desde meados dos anos 70 há indicadores de uma “crise cultural (ou representacional)” da infância que, segundo ele, foi importante para mostrar que as velhas ideias sobre esse segmento já não eram adequadas, que estava ocorrendo então, como ocorre ainda hoje, uma modificação no caráter da infância. Para o autor, é no âmbito, pois, de um contexto de mudanças histórico político e social que esses novos estudos propõem uma desarticulação dos fundamentos de regulação que figuraram na modernidade.

Faz-se importante ressaltar que esse contexto tem em sua origem territorial, social e cultural o contexto europeu ocidental e que, portanto, sugere que seu pensamento se desenvolva a partir daí. Em nossa escrita nós entendemos que as transformações políticas e sociais ocorridas, sobretudo, na Europa falam de uma visão de mundo, cuja conjugação histórica legitimou e legitima até hoje a subalternização do conhecimento e a subjugação de outros povos (MIGNOLO, 2003) e admitimos que elas não possuem o mesmo impacto para todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - em suas diversas sociedades.

No Brasil, algumas tendências globais atravessam, de maneira geral, as condições de vida e a construção social realizada sobre as crianças que vivem em centros urbanos de nossas cidades. Nesse sentido, durante os últimos anos, crianças e jovens brasileiros passaram por novas formas de subjetivação, acompanhando, a partir das especificidades culturais e sociais de nosso país, o panorama em que se rearranjam algumas das configurações das sociedades ocidentais ao redor do globo.

Citamos, de forma ampla, as transformações nos padrões econômicos, a lógica do consumo como norteadora do capitalismo, os mecanismos midiáticos e tecnológicos exercendo diferentes funções, o conhecimento colocando em circulação ideias novas e mais diversas em um ritmo cada vez mais acelerado, as alterações nas relações de trabalho e uma nova divisão social do mesmo, novas práticas de controle e reflexividade, o rearranjo familiar

e a consolidação de posições diferenciadas nas trocas entre gerações, reorganizações nas formas em que os sujeitos negociam as suas relações com ênfase ao enfraquecimento da autoridade, entre outros, como aspectos que incitam, de maneira geral, a criação de novos dispositivos como processos que subjetivam as condições de existência de crianças e jovens moradoras de centros urbanos brasileiros hoje.

Frente a tais processos, novas questões surgem no âmbito dos estudos da infância e com o passar das últimas décadas foi possível observar um número crescente de acadêmicos voltados para este segmento, centros de investigação e pesquisa na área, a criação de revistas científicas e a produção de livros acerca de temas relativos à infância e à vida das crianças. Entretanto, todo este movimento de teorização e pesquisa proposto pelo “novo paradigma” nos últimos anos não se realiza sem problematizações. É possível tensionar algumas das questões que surgem com ele, uma vez que alguns dos esforços empreendidos por esse paradigma permanecem lacunares (CASTRO, 2013).

Uma problematização realizada diz respeito a uma importante premissa dos novos estudos da infância, a de que as crianças são atores sociais competentes (JAMES et PROUT (2015 [1990])). A noção de competência tem sido reivindicada como distintiva dessa nova posição da criança no mundo contemporâneo, buscando afirmar a voz e possibilidade de agência desse grupo social. Dessa forma, é possível observar que há uma crescente produção acadêmica que busca conceituar a agência e a competência de forma associativa para afirmar a capacidade da criança de influenciar diversos contextos (DANTAS, 2015).

Apesar de existirem perspectivas distintas sobre como a agência é conceituada, a literatura aponta que prevalece uma concepção de agência baseada no reconhecimento da capacidade de autonomia, de tomada de decisão competente, racionalidade e maturidade emocional da criança (Idem). E, nesse sentido, como nos diz Castro (2013, p. 19), “a visão desses autores parece ainda pressupor um modelo de sujeito – o adulto – concebido como indivíduo consciente, cujas ações são fruto de escolhas livres e racionais”. Desse modo, parece que tais estudos buscam apreender a infância a partir dos valores e das características de um adulto ideal.

Além disso, a maneira como a agência e a competência são discutidas, vinculadas ao individualismo, a autonomia de pensamento, a flexibilidade subjetiva e a assertividade, produz uma associação intrínseca aos valores predominantes das sociedades ocidentais. E, dessa maneira, possuem concepções tão universais quanto o paradigma da infância proposto pela psicologia do desenvolvimento e pela socialização clássica (DANTAS, 2015), criticado pelos/as autores/as desse “novo” paradigma.

Tais tensionamentos nos parecem coerentes, uma vez que entendemos que as ideias de competência e agência são construções sociais e, assim sendo, precisariam admitir os aspectos culturais específicos dos contextos e relações em que as crianças se inserem e não serem tomados como atributos individuais, racionais, pressupostos como universais e desejados por todas as crianças.

Como já apresentado, nós compreendemos que as construções realizadas por esse “novo” paradigma seguem as tendências realizadas através do desenvolvimento e a consolidação de outro movimento de destaque, o dos Direitos das Crianças, que surgiu e também passou a contribuir para a discussão acerca da infância e da vida das crianças no contemporâneo (FREEMAN, 1998). Assim, na sequência, apresentamos este movimento para continuarmos nos aproximando das formas que as crianças e a infância estão sendo representadas atualmente.

3.2.2 Direitos e Infância: as crianças como indivíduos de direitos

A origem e o desenvolvimento dos direitos das crianças derivam de uma longa construção histórica que possui como pano de fundo a prerrogativa dos direitos humanos. No percurso de construção dos direitos humanos, ressalta-se com relevância sua relação intrínseca com o legado kantiano voltado à racionalidade e a autonomia para o exercício da ação moral (FERNANDES, 2005).

De uma perspectiva mais ampla dos direitos humanos presentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem, emerge o conceito de direitos das crianças, atravessado por todas as influências históricas e culturais que caracterizam especialmente o século XX, que surgiu entre os ideais, expectativas e de ‘olhares’ científicos ocidentais voltados para as crianças e os jovens.

Em 1924, a já extinta Liga das Nações, organização internacional que tinha o objetivo de assegurar a paz entre países, adotou em assembleia a declaração redigida por Eglantyne Jebb, fundadora da União Internacional de Proteção às Crianças, cinco princípios que ficaram conhecidos como Declaração de Genebra. Essa declaração, como nos diz Renaut (2002, p. 384), afirmava como objetivo essencial que a humanidade “desse à criança aquilo que há de melhor”.

O autor observa que o texto não menciona em nenhuma parte que a criança possui direitos, mas considera aquilo que deve ser dado a ela, como: proteção física (contra a fome, a doença, exploração) e proteção moral (contra o que seria prejudicial para o desenvolvimento

espiritual da criança e criasse obstáculos para a sua educação à moralidade) (Idem). Continuou a persistir a “ideia de que as crianças são irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazer escolhas informadas em assuntos que lhe dizem respeito; no fundo, que a ideia de que a criança é vulnerável e precisa de proteção” (SOARES, 2005, p. 2).

Com a passagem dos anos, a perspectiva de melhor concentrar a proteção especial das crianças impõe-se mais fortemente. Em 1959, após a criação do Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) em 1946, a Assembléia Geral das Nações Unidas adota a partir da unanimidade de 78 Estados uma “Declaração de direitos da Criança” em dez princípios.

O texto, ainda que tenha se alargado, não modificou em seu seio a ideia principal de uma proteção especial voltada à criança. Segundo Renaut (2002), os direitos proclamados em 1959 são ‘direitos à’ e não ‘direitos de’, no sentido que “as crianças são de fato consideradas como possuindo direitos a obter aquilo que é devido à sua infância, mas não os direitos de realizar aquilo que aspiram fazer em uma área qualquer de ação” (Idem, p. 388).

Essa tal estabilidade no conteúdo das declarações de 1924 a 1959, cujo foco é na ideia de uma proteção especial a criança, é rompida na década de oitenta. O autor argumenta que essa diferenciação se evidencia nessa época a partir da consolidação da Convenção Internacional sobre os direitos das Crianças, proposta em 1989.

A Convenção, adotada por todos os países membros da ONU com exceção da Somália e dos Estados Unidos, em relação às declarações anteriores que citamos, renova-se não só por seu tamanho, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) os direitos e as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Assim, pela primeira vez, adotaram-se direitos de liberdade à criança que até então eram destinados apenas aos adultos.

Renaut (2002) assinala que longe de considerar esse texto como uma espécie de bíblia, é indispensável sublinhar o fato extraordinário de que o documento aponta para um deslocamento na história das representações da infância moderna. Como nos diz Sirota (2001), o momento figurado pela adoção da carta internacional dos direitos da criança simboliza o acesso da criança, no final de uma trajetória longa de emancipação, “ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa” (Idem, p. 20).

No entanto, tal texto não se impõe sem contradições. Ele é gerador de intrínsecas tensões e tem provocado muitos debates entre filósofos, juristas, sociólogos, políticos, especialmente europeus (ROSEMBERG e MARIANO, 2010). Uma das primeiras contestações em torno desses direitos é a recusa à legitimidade das crianças de possuírem direitos em oposição aos adultos, sendo a justificativa de que este reconhecimento poderá

colocar em questão os direitos dos adultos, “o seu poder e tutela, as relações de autoridade que mantêm as crianças num estatuto subordinado e obediente” (FERNANDES, 2005, p. 22).

Outra tensão ressaltada na literatura se refere ao posicionamento da Convenção que se pretende universal, mas que é captada pela ênfase ocidental que deixa de fora diferenças culturais ressaltadas pelos países membros (NIEUWENHUYTS, 2008). Por exemplo, sociedades que são favoráveis à ideia de mutilação genital feminina de crianças devem deixar de exercer tal prática em nome de uma norma contrária adotada pela Convenção? As nações islâmicas devem adotar aspectos como a liberdade de pensamento, consciência e religião que colocam em questão os seus valores culturais? Essas são algumas interrogações que demonstram que a superação de um universalismo abstrato versus o relativismo cultural se apresenta como um desafio a partir da Convenção.

Assinala-se também que este documento se reporta a criança de modo genérico, englobando indiferentemente aqueles que estão submetidos na categoria infância e acordando os mesmos direitos, por exemplo, ao bebê, a uma criança de sete anos ou a um adolescente de 15 anos (RENAUT, 2002). Ainda que seja uma dificuldade pensar o *status* da infância, especialmente se ela for refletida por uma diferenciação por estágios, o autor apresenta tal homogeneização como um problema que também deve ser enfrentado.

Para nós, uma das tensões cruciais para nosso estudo acerca da responsabilidade das crianças diz respeito às duas posições centrais que emergem a partir desse documento: uma em que se valoriza a ideia de proteção à criança e outra, em oposição, na qual se destaca a sua liberdade e participação.

Por um lado, um compromisso entre uma tradição de proteção, fundada na ideia de educação e de instrução, a única que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia; por outro lado, uma corrente defendida pelos artesãos da autodeterminação que pedem uma mobilização em torno dos direitos do homem na criança (THÉRY, 1998 *apud* SIROTA, 2001). (Grifos nossos)

No texto da Convenção é possível reconhecer: Direitos de proteção como aqueles que enredam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças através de um conjunto de direitos que anunciam, por exemplo, a defesa da criança em relação a discriminação e negligência, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito.

Aqueles entendidos como os direitos de provisão que seriam, segundo Fernandes (2005), os direitos mais consensuais, na medida em que priorizam a satisfação de necessidades básicas das crianças, que nas palavras da autora, são “essenciais e indiscutíveis”

(p. 36). Esses direitos se caracterizariam pela garantia à saúde, educação, cuidados físicos, segurança social, lazer, recreação e atividade cultural.

E como novidade a partir da Convenção, surgem os Direitos de participação e liberdade (dispostos no Artigo 12), que agregam uma imagem de uma criança ativa, competente, distinta da imagem de infância objeto das políticas assistencialistas à qual estão assegurados direitos civis e políticos. Associam-se nessa categoria os direitos que abarcam o acesso à informação, à liberdade de pensamento, consciência e crença, de expressão e informação, o direito a tomar decisões em seu benefício, direito das crianças serem ouvidas, entre outros.

Diante dessas categorias entendidas como os ‘3 Ps’ (proteção, provisão e participação), verifica-se, portanto, a existência de direitos que reafirmam uma concepção de infância fixada sobre a ideia de vulnerabilidade em razão de uma certa “especificidade de ser criança” e, simultaneamente, direitos reconhecidos à criança devido à sua “identidade como homem” (RENAUT, 2002).

Para nós desta escrita, ambas as imagens não se impõem sem problemas. Poderíamos nos questionar, por exemplo, qual a especificidade possível de se associar à criança. A ideia de vulnerabilidade associada às noções de fragilidade e incompletude diria respeito a tal especificidade? E, como tal especificidade regula a criação de certos direitos sobre ela, como, por exemplo, aquela que se evidencia no preâmbulo aos cinquenta e quatro artigos da convenção: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento”? (BRASIL, 1990)

Além disso, a discussão sobre a vulnerabilidade específica da criança atualmente não se refere apenas a dimensão da corporeidade, da preservação da vida da criança e dos cuidados com seu corpo frágil. Articula-se a essa dimensão também a situação dos pais ou parentes da criança para averiguar se o ambiente no qual a criança vive ameaça ou não sua proteção (LIBARDI, 2016).

Por outro lado, também se apresenta para nós como problemática a reivindicação que concebe as crianças como os adultos, no sentido da utilização de argumentos que amparam os direitos de participação das crianças a partir de um modelo de subjetividade conduzido pelas características forjadas ao adulto homem ideal: como a racionalidade, o pensamento descentrado, o autocontrole e autonomia como autodeterminação.

Nessa perspectiva, como afirma Tomás et Soares (2004, p. 7), “não há nenhum atributo na infância que não se possa predicar de igual modo aos restantes seres humanos”.

Essa lógica apresentada por um “discurso emancipatório” em oposição a um “discurso paternalista” defende que as crianças revelam competências – paradigma da competência, como visto nos Novos Estudos da Infância – para desenvolver um pensamento racional e para tomar decisões corretas (FERNANDES, 2005).

É possível perceber que os direitos de participação das crianças da forma como estão colocados na Convenção e têm sido reivindicados pelos defensores dessa perspectiva “emancipatória” parecem prescindir de um protótipo de sujeito, cujas competências devem ser apresentadas antes que os direitos lhes sejam assegurados. Reivindica-se, portanto, que crianças possuem capacidades e competências relacionadas à razão, independência e autonomia, que são tomadas como próprias do sujeito adulto, para que possam desfrutar de direitos de participação e liberdade.

Sobre esse ponto, nós temos a intenção de problematiza-lo com mais profundidade em momento posterior, quando nos lançarmos a estudos específicos sobre a temática da responsabilidade na infância. No momento, cabe a nós assinalar, assim como nos diz Jans (2004), que os anos da infância contemporânea se apresentam através de uma realidade muito ambivalente. Soares (2005) compartilha desta visão:

[...] por um lado, ainda há a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afetam as suas vidas. (Idem, p.8)

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2005) questiona:

[...] Como é que podemos simultaneamente reivindicar competência, espaço de ação e intervenção das crianças no exercício dos seus direitos, e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam da nossa proteção? (Idem, p. 40)

Jans (2004) nos sugere que ao invés de anularmos essa ambivalência ou até mesmo nos inclinarmos para uma única visão desta polaridade, que por um lado aloca a criança em uma situação de vulnerabilidade e de proteção especial por uma especificidade infantil e, por outro, concebe-a exclusivamente como um indivíduo autônomo, competente e participativo, como um adulto ideal, é necessário encarar o desafio de sustentar essa ambivalência.

Para nós, encarar essa ambivalência é primeiramente admitir a sua existência e tentar compreendê-la inserida nos debates que circunscrevem a vida social e política das crianças

hoje. A discussão que recai sobre a cidadania das crianças, por exemplo, diz-nos bastante sobre essa dificuldade.

Moosa-Mitha (2005) afirma que a cidadania baseada nos modelos liberais que tomam a norma “adultocêntrica” como referência resultou na construção das crianças como “ainda não cidadãs”. A autora argumenta que as teorizações dominantes sobre os direitos das crianças são fundamentalmente ancoradas na construção binária entre “semelhança” versus “diferença” e que essa dicotomia gera uma série de outras, tais como entre a autonomia plena de pais versus a igualdade de direitos das crianças; ou a questão da proteção versus a participação dos direitos das crianças.

Nesse sentido, vemos que por uma perspectiva clássica ou moderna, cujo ponto de vista os direitos contemporâneos se baseiam, a cidadania costuma ser entendida como um dado estático e cujo acesso só será concebido ao final da infância. As crianças não são consideradas plenamente cidadãs, porque ainda não possuem os mesmos direitos que os adultos (JANS, 2004; LISTER, 2007). De um ponto de vista extremo oposto, Lister (2007) afirma que há na literatura sobre infância uma corrente muito forte que ratifica simplesmente que as crianças são cidadãs, como uma forma de equipará-las aos adultos e submetê-las ao cumprimento de determinadas normas sociais.

Moosa-Mitha (2005), procurando problematizar esses dois extremos e se distanciando das perspectivas mais individualistas que priorizam a centralidade do indivíduo e sua autodeterminação na conquista de direitos e privilégios legais, vale-se das teorias centradas na diferença para priorizar o aspecto relacional e dialógico entre os indivíduos ao abordar a cidadania. Segundo a autora, tais teorias valorizam a inclusão da cultura pública onde cada indivíduo seria um membro importante e assume uma postura questionadora sobre os discursos e práticas institucionais normativas que definem a cultura dominante (Idem).

Em suas colocações, as teorias centradas na diferença das identidades sociais, tais como as de gênero, raça, sexualidade e classe, oferecem o desapego das teorizações a essas dicotomias, proporcionando um espaço onde a infância é reconhecida como uma etapa importante na vida sem referência à idade adulta como uma norma ou padrão (Idem). Como nos diz Castro (2013) sobre as colocações da autora, “a diferença introduzida pela criança questiona o estatuto de cidadania presente nas sociedades liberais e serve como ponto nodal de ações de transformação social” (Idem, p. 21-22).

Para nós, é possível notar através da discussão em torno da cidadania das crianças o quanto é difícil sustentar uma posição sem que caiamos na redução de uma das polaridades da imagem da criança e da infância que se impõem no contemporâneo. Em nosso trabalho,

nós não procuramos essencializar uma “diferença infantil” em relação aos adultos, mas compartilhamos desta visão de que “as diferenças podem servir para se questionar a ordem vigente, como por exemplo, o estatuto de quem é o cidadão, quem pode participar, que virtudes são requeridas pela cidadania” etc. (CASTRO, 2013, p. 22).

Como apresentado no início desta seção, a temática da responsabilidade inserida nas discussões sobre os direitos positivos desses sujeitos e sobre a vida familiar e social dos mesmos se torna cada vez mais emergente. Dessa forma, inspiradas na discussão acerca da cidadania, o nosso percurso procura problematizar o modo como a noção de responsabilidade tem sido recentemente introduzida nos estudos da infância e como autores e autoras mantêm concepções normativas, tanto da responsabilidade, quanto da subjetividade infantil, para tratarem da infância e das crianças enquanto indivíduos de direitos de participação.

A seguir, portanto, realizamos uma aproximação a esses estudos que estão inseridos ou são influenciados pelas perspectivas atuais dos Novos Estudos da Infância e também pelas discussões promovidas pelo Movimento de Direitos das Crianças.

3.2.3 Crianças responsáveis e/ou possuidoras de responsabilidades: das tarefas e deveres ao cuidado com o outro

Neste momento, nós trazemos alguns estudos dessa literatura mais recente que propuseram uma aproximação entre o tema da responsabilidade, o da infância e o da vida das crianças. Como veremos, tais pesquisas têm advogado pela emergência da responsabilidade das crianças como importante para a reivindicação dos direitos e da participação política e social desses sujeitos na sociedade.

Keating (2008) afirma que a discussão da criança enquanto um “indivíduo responsável” tem se inserido nos debates públicos e políticos nos quais a participação, a cidadania e seus direitos são argumentados diante de um quadro de obrigações a serem cumpridas para a comunidade. Para Such and Walker (2004), a responsabilidade se tornou um “conceito chave” nas discussões públicas e políticas acerca das crianças e suas famílias, pois possibilita problematizar as definições de infância moderna e de diferença geracional construídas tradicionalmente.

Os debates mais recentes em torno desta noção têm se realizado com o intuito de questionar como na política, no direito e dentro das famílias se assumiu uma irresponsabilidade natural das crianças e uma responsabilidade plena de seus pais, isto é, os adultos (SUCH AND WALKER, 2004). Dizem-nos os autores que nas políticas públicas

do Reino Unido, por exemplo, a agência e a autonomia das crianças e dos jovens só se apresentam no contexto das transgressões, onde as crianças são capazes de serem “deliberadamente irresponsáveis e não deliberadamente responsáveis” (Idem, 2005, p 46).

Como uma aparente mudança desse entendimento reforçado pelas perspectivas mais tradicionais acerca da infância já revistas por nós, alguns países, principalmente europeus, estão adotando o sistema legal dos Direitos e Responsabilidades (*Rights and Responsibilities*) a fim de sistematizar, entre outras coisas, que as crianças e jovens teriam seus direitos associados à responsabilidade para que seus lugares enquanto jovens cidadãos lhes sejam assegurados (Idem). A expectativa é ir contra a ideia de que os direitos das crianças não são aceitáveis, porque elas não podem assumir as responsabilidades que estão relacionadas a tais direitos (FLEKKØY et KAUFMAN, 1997).

Dessa forma, as crianças têm sido descritas por uma perspectiva “emancipatória” como seres responsáveis, sendo representadas como pessoas espertas, capazes, competentes e de confiança em um número diversificado de situações de suas vidas cotidianas. Ressalta-se que essas qualidades não são normalmente utilizadas para descrever as crianças e por isso têm sido reivindicadas também pelos autores e autoras para se questionar as representações tradicionais da infância e das crianças (MORROW, 2008).

Em relação ao entendimento da noção de responsabilidade, a literatura voltada à infância aponta que há muitas controvérsias sobre ele. Entretanto, ao longo da aproximação dos estudos da infância recentes que abordam esta temática, nota-se que a maioria dos autores e autoras apresenta a sua discussão da responsabilidade em associação às ideias de dever e obrigação. Alguns não apresentam a sua posição tão claramente, deixando para que as entrelinhas da discussão de seus dados nos mostrem isso. Outros, de modo mais direto, evidenciam o seu entendimento.

Brobbey (2011), por exemplo, afirma que em sua pesquisa irá se referir ao termo responsabilidade como “as tarefas diárias que as pessoas supostamente têm que realizar com ou sem instrução” (p. 38). E utiliza uma conceituação do Macmillan Dictionary para embasar a sua posição: “[A responsabilidade é] um dever que você tem que fazer, porque é parte de seu encargo ou posição” e “sendo encarregado de alguém ou de alguma coisa, deve se certificar de que o que fazem ou o que acontece com eles é certo ou satisfatório” (Idem) (Tradução nossa).

Nessa lógica, o enfoque dado por esse autor e outros que veremos converge para os sentidos dominantes de responsabilidade exemplificados nas seções “2.1 e 2.2” de nosso trabalho. A ideia de responsabilidade associada ao cumprimento de dever e/ou obrigação

moral está relacionada a certo modelo de subjetividade esperado para comparecer no debate da esfera pública e social: um sujeito autônomo, autocentrado, independente e competente, cujas características são compreendidas como próprias da subjetividade adulta ideal.

Em nosso trabalho, nós partimos de uma problematização dos critérios que tomam como referência os sujeitos racionais, autônomos e autocentrados, presumidos por um modelo de subjetividade centrado no “eu”, que segue o modelo das tradições filosóficas modernas e políticas liberais, como sendo essenciais para a aquisição de responsabilidade e/ou da assunção do “ser responsável”. Ainda que os estudos da infância mais recentes reconheçam o papel ativo e produtor que as crianças e jovens assumem nos processos de transmissão cultural, de forma geral, a ênfase permanece nas aptidões que devem aparecer, e como tais aptidões correspondem ao funcionamento do que já está instituído “– a sociedade dos adultos e suas instituições” (CASTRO, 2009, p.482).

Desse modo, alguns dos estudos que trazemos são apresentados em diálogo com as “tensões” que eles produzem em nós. Duas dessas poucas pesquisas encontradas na literatura se propuseram a realizar perguntas conceituais e abstratas sobre o entendimento da noção de responsabilidade para as crianças (SUCH et WALKER, 2004; BJERK, 2011). Ambas têm como pano de fundo a discussão teórica mais ampla sobre a relação entre os direitos de participação e responsabilidades de crianças.

A primeira, de Such and Walker (2004), tem como objetivo específico explorar e analisar o conceito de responsabilidade a partir da perspectiva de crianças no contexto familiar. Para isso, os autores realizaram uma pesquisa empírica com vinte e nove crianças de uma escola na Inglaterra, entre elas, 17 meninas e 12 meninos, com idades entre nove e dez anos, entrevistando-os em grupos de dois, três ou individualmente.

De acordo com o que as crianças disseram nesse estudo foi possível perceber que elas atribuem responsabilidades às suas vidas cotidianas e estas não são vistas de modo negativo. As responsabilidades que citam passam pelas práticas de contribuições domésticas (arrumar cama, lavar louça, arrumar o quarto, lavar carros, alimentar e cuidar dos animais de estimação, preparar o café da manhã e arrumar a casa em geral), pelo cuidado que assumem com irmãos mais novos e o investimento nos cuidados com si próprios (banhar-se, escovar os dentes, ficar arrumados para a escola) (Idem).

Da forma que estão explícitas no estudo, tais atribuições parecem se enlaçar às noções de ‘tarefa’, ‘obrigação’ e ‘dever’, o que nos sugere que sua internalização e cumprimento vão ao encontro das expectativas de um ‘bom filho’, uma ‘boa criança’ e até mesmo ‘um bom cidadão’. Nesse sentido, parece-nos que a noção de responsabilidade se constitui como um

cumprimento de dever ou norma para atender as expectativas de autoridades, neste caso, os pais das crianças e/ou outros adultos.

A pesquisa também apresenta que as crianças associam a responsabilidade à passagem do tempo, uma vez que para elas quanto mais velhas, maior a aquisição de responsabilidade. Para as crianças, ao adquirir mais confiança, ganhar independência para decidir quando e como realizar uma tarefa e não ser tratada com duras punições pelos pais integrava um progressivo senso do que os autores chamaram de “responsabilidade autônoma” (Idem, p. 236) (Grifos nossos).

Ao longo da análise desse estudo nós ficamos intrigadas com alguns apontamentos realizados pelos autores. Primeiramente, problematizamos o modo como os pesquisadores realizam a coleta dessas associações realizadas pelas crianças. Os autores não apresentam as perguntas que realizaram, mas nos dizem que elas incidiram sobre as temáticas da experiência das crianças com a ajuda em casa, a divisão de tarefas domésticas, sobre quem e como realizam ações de cuidado e o tema do comportamento de risco, levando-nos a crer que já partiram de uma noção de responsabilidade pré-definida sem que ela fosse apresentada.

Do modo como qualificam os “tipos de responsabilidade” das crianças, os estudiosos parecem partir do entendimento de que as responsabilidades se associam aos deveres e obrigações que devem ser cumpridas pelas crianças. Ao internalizarem e executarem tais tarefas estariam apresentando a capacidade de serem autossuficientes, independentes e autodeterminadas, por sua associação a autonomia individual.

Além disso, algo que se destacou para nós foi o apelo na utilização de certos termos e expressões para designar a responsabilidade na vida das crianças. Como, por exemplo: “As crianças demonstraram competência moral em seu juízo reflexivo acerca dos componentes morais da responsabilidade. A sua avaliação crítica da responsabilidade moral está muito longe de ser assumido pelo modelo de incapacidade infantil em relação a dar sentido a questões morais” (SUCH AND WALKER, 2004, p. 240) (Tradução e grifos nossos).

Em continuidade, os autores relatam que fazer as coisas com responsabilidade e fazer coisas responsáveis são caminhos para o poder e autonomia das crianças. E, nesse sentido, poderíamos questionar se o uso dessas noções, sublinhadas por nós, seria uma maneira de reivindicar uma posição subjetiva das crianças que pressupõe um modelo de indivíduo figurado como consciente, reflexivo e racional, isto é, um protótipo de indivíduo autônomo ideal, figurado na representação de um adulto (também ideal).

Nessa lógica, seria no esforço aparente das crianças serem concebidas como os adultos que faz sentido a responsabilidade se associar as noções de dever e/ou obrigação? Ao se

“provar” que as crianças possuem julgamento reflexivo e são capazes de cumprirem com obrigações e tarefas elas poderiam se assemelhar ao que se espera do modelo de um adulto e de um bom cidadão e, dessa forma, terem uma posição social de reconhecimento na discussão acerca de seus direitos e participação?

Para além desses questionamentos, a nossa leitura do estudo aponta também para uma ação qualificada como responsável que parece não constituir apenas um desempenho de regra, dever ou demonstração de competência individual por parte das crianças. De acordo com os exemplos trazidos, a responsabilidade para as crianças se qualifica como ações cotidianas que se dividem em orientações voltadas para si próprias e para outros, mas que não foram necessariamente delegadas como tarefas por seus pais ou outros adultos e sim, partiram de um investimento pessoal criado na própria relação intersubjetiva, isto é, na experiência (SUCH and WALKER, 2004)

As crianças disseram que se sentem responsáveis pela felicidade de seus pais e que realizar tarefas definidas pelos adultos era uma maneira de ascender a essa responsabilidade, que é perpassada também pelos sentimentos e expectativas de outros. Dessa forma, os autores apontam que a natureza interdependente e relacional são elementos cruciais da responsabilidade da vida das crianças. No exemplo da fala de uma menina é possível notar esta importância: “Eu não quero entrar em uma discussão com ela [a irmã], porque quando eu discuto com ela isso é realmente horrível para a mamãe, porque mamãe fica com dor de cabeça e não se sente bem” (Idem, p. 237) (Tradução nossa).

Também nos chamou a atenção o que as crianças disseram entre a associação do ‘ser responsável’ às noções de honestidade e justiça. Essas associações sugerem uma acepção de responsabilidade e do ‘ser responsável’ que parecem transcender a perspectiva dominante do termo, apontando para algo que se esbarra no movimento de resposta ao ‘outro’ e que supõe a priori a existência de um laço social. Ao refletirmos sobre esses elementos é possível apostar na qualidade da responsabilidade apontada na direção de uma perspectiva relacional, que esbarra necessariamente na interpelação que o outro causa na criança e que não advém da resposta a uma internalização e reprodução das normas exigidas pelos adultos, especialmente os seus pais.

De forma semelhante à metodologia adotada no estudo de Such and Walker (2004), Bjerk (2011) propõe explorar os pontos de vista de crianças norueguesas sobre a responsabilidade e suas posições no mundo como seres responsáveis. O artigo específico examina: os tipos de responsabilidades que as crianças e os jovens atribuem a si mesmos;

como eles valorizam suas responsabilidades; e como eles se posicionam como seres responsáveis em relação aos adultos.

Para tal, ela analisa os dados de 109 crianças moradoras da Noruega, cuja amostra 60 crianças tinham idade de 8/9 anos e 49 jovens de 14/15 anos, com um número aproximadamente igual de meninos e meninas e de origens socioeconômicas diversas. Quanto a metodologia adotada, foram realizados 11 grupos focais em três diferentes escolas primárias e 9 grupos focais em escolas secundárias. Um protocolo de perguntas foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa que incluía perguntas como: *O que é 'responsabilidade'? Você pode me dar um exemplo de 'responsabilidade'? As crianças têm responsabilidades? Quais responsabilidades as crianças têm? As crianças têm as mesmas responsabilidades que os adultos?* Para obter mais informações sobre a participação das crianças na vida cotidiana, realizou-se também na pesquisa entrevistas e observações de campo com um grupo menor de participantes.

Na apresentação e discussão sobre o ponto de vista das crianças, a autora divide as responsabilidades mencionadas em três categorias: “responsabilidade pessoal” (atividades como escovar os dentes, arrumar-se, alimentar-se, fazer o dever de casa e também em diferentes contextos, o cuidado com os seus brinquedos, livros, animais de estimação e outras coisas que possuem); “responsabilidade social” (ações de crianças em relação a outro ser humano, como ser legal com suas famílias, apoiar seus amigos, não fazer ou dizer aquilo que deixaria o outro triste, respeitar regras e fazer silêncio na escola, entre outros) e “responsabilidade coletiva” (como cuidar de irmãos, ajudar os pais em casa com a limpeza e comida; na escola, ajudar os professores a limpar a sala de aula e manter a ordem; e na comunidade local, as crianças mencionam não jogar lixo na rua e ajudar a manter o ambiente agradável e limpo).

Segundo o que apresenta a autora, os dados convergem para o que foi encontrado no estudo de Such and Walker (2004). Vemos que as responsabilidades nomeadas pelas crianças desse estudo também se qualificam na ordem de uma “tarefa” ou “dever” e que, na visão das crianças, tais responsabilidades se qualificam como uma parte “natural” de suas vidas cotidianas.

Para além da descrição dos “tipos de responsabilidade”, achamos interessante a proposta da autora de refletir como as crianças e jovens se posicionam enquanto “seres responsáveis”, revelando que as crianças expressam opiniões ambíguas de suas próprias posições. As opiniões expressadas foram divididas no estudo em duas categorias: “a responsabilidade como um privilégio” e “responsabilidade como um fardo”.

A “responsabilidade como um privilégio” é vista pelas crianças e jovens como aquela que lhes dá “oportunidades de participação autêntica e tomada de decisão” (BJERK, 2011, p.73). Segundo a autora, dentro dessa perspectiva, as responsabilidades são vistas como

oportunidades de se ter influência nas tomadas de decisões e oportunizam a atuação de crianças de forma independente. Este ponto de vista se aproxima a visão das crianças como "seres (*being*) competentes e capazes de ter responsabilidades" (Idem, *Ibid*).

Já a "responsabilidade como um fardo" é vista pelas crianças como algo que elas querem se distanciar, tentam evitar e ativamente resistem a terem. Essa foi colocada em primeiro lugar como todas as "chatas responsabilidades dos adultos" e também as responsabilidades que são vistas como excessivas para as crianças assumirem. Dentro dessa perspectiva, a visão das crianças como "devires" (*becomings*) e a infância como um mundo livre de "responsabilidade adulta" é dominante (BJERK, 2011, p.73).

A autora realiza o apontamento curioso de que em todos os países inseridos na pesquisa internacional, as crianças concordam que é responsabilidade dos adultos sustentar a família e cuidar das crianças (BUTLER et al., 2009 *apud* BJERK, 2011). A explicação da autora associa o que pensam as crianças de seu estudo às ideias dominantes de infância que se propagam como um mundo a parte, onde as crianças devem ser poupadas do "fardo" de terem muitas responsabilidades a fim de gozarem de suas infâncias livres delas.

De maneira geral, vemos que o estudo de Bjerck nos indica que as crianças associam a noção de responsabilidade aos deveres e tarefas que devem cumprir, seja dentro de suas famílias e/ou na comunidade de maneira mais ampla. Pareceu-nos, assim como ressalta a autora, que suas respostas foram altamente normativas, dizendo respeito a uma posição de um sujeito que responde de forma correta às normas sociais, tornando-se, assim, um "bom cidadão/ã", um "bom filho/a", um "bom aluno/a" etc.

Como vimos também no estudo de Such and Walker (2004), a discussão trazida por Bjerck (2011) recai na reivindicação das crianças como capazes de assumirem responsabilidade e serem consideradas como sujeitos responsáveis para que possam ser aceitas como cidadãs e merecedoras de direitos. Nas palavras da autora: "Se as responsabilidades das crianças forem mantidas invisíveis e/ou as crianças forem excluídas de exercerem práticas responsáveis, é impossível para elas demonstrarem as suas capacidades e, assim, serem aceitas como seres responsáveis" (Idem, p. 77) (Tradução e grifos nossos).

Foi possível verificar ainda que, ao mesmo tempo em que a autora utiliza termos como "capacidade", "maturidade" e "autonomia" para falar das posições assumidas pelas crianças, isto é, qualidades referidas normalmente aos adultos esperados a comparecerem a esfera pública, a autora argumenta também que as visões das crianças na pesquisa parece apoiar a ideia delas serem vistas como seres responsáveis "diferentemente iguais" aos adultos (Idem).

Diante desse posicionamento, é interessante perceber que para as crianças há especificidades quanto aos seus modos de existência que se diferenciam dos adultos, mas que isso não as posiciona como “inferiores” e/ou “excluídas” daquilo que concerne à vida social e pública. Nesse sentido, esse estudo não parece questionar em certa medida a igualdade com os adultos, apontando a relação recíproca entre crianças e os mais velhos como a chave para a compreensão do processo de formulação e negociação de responsabilidades no âmbito das famílias (Idem).

Dessa forma, para além das posições das crianças inseridas na dicotomia entre semelhança versus diferença em relação aos adultos, interessa-nos nos debruçarmos sobre as brechas que os estudos nos abrem para pensarmos a responsabilidade através das vivências sensíveis das crianças em proximidade com o outro. Ainda que, majoritariamente, o encontro com o outro através das práticas de cuidado que as crianças assumem seja tratado pelos/as autores/as como uma capacidade cognitiva da criança de desempenhar certas funções, essas práticas não são realizadas sem que os aspectos relacionais como afeição, reciprocidade e interdependência estejam atravessados.

Morrow (2008) em estudo que se baseia em dados gerados em três projetos de pesquisa realizados anteriormente com crianças em idade escolar, na Inglaterra, descreve-nos como as crianças tomavam conta de seus irmãos e irmãs mais novas. As crianças mencionam o cuidado por irmãos/irmãs, primos/as e sobrinhos/as, assim como ao ajuda aos seus pais em associação à importância que essas pessoas possuem em suas vidas.

A autora menciona que as crianças cuja descendência é paquistanesa assumem a ajuda e o cuidado na família com mais ênfase do que aquelas cujas descendências são inglesas, mas que independentemente da origem étnica, a maioria das crianças de 12 à 14 anos se referiram às suas famílias em relação às ideias de suporte mútuo e reciprocidade, como por exemplo, algumas falas: "as famílias são para cuidar um do outro"; “partilharmos”; “cuidar de todos os membros” (MORROW, 2008, p. 111).

De forma semelhante, Colonna (2012) em estudo realizado com crianças moçambicanas demonstra que o cuidado de crianças com seus irmãos e irmãs é uma “responsabilidade fundamental” (Idem, p. 268) na realidade em que se inseriu. A estudiosa nos diz que efetivamente quando tomam conta de outras crianças, elas, em ordem decrescente: brincam com as crianças, ajudam-nas a fazer TPC [tarefa para casa], dão-lhes de comer, dão-lhes banho, carregam-nas no colo, ajudam-nas a atravessar a estrada, acompanham-nas à escola, “nenecam-nas”, lavam a sua roupa, cozinham para elas e mudam-lhes a fralda.

Através de alguns dos episódios apresentados pela autora é possível vislumbrar que cuidar de crianças é muito mais do que simplesmente “fazer coisas”, uma vez que ela aponta

que se constroem complexas relações sociais, não apenas de cuidado, mas também de afeto, de amizade e de poder, frequentemente marcadas por negociações e disputas entre crianças cuidadas e cuidadoras.

Além disso, as crianças interpeladas reconhecem que tanto as meninas como os rapazes tomam conta de outras crianças porque isto significa “ajudar a família”, uma atividade culturalmente muito valorizada na região que realizou seu estudo: “Porque cuidar de uma criança é ajudar a família” (Fala de uma das crianças) (Idem, p.291). Parece-nos interessante também perceber a aproximação que Colonna realiza ao cotidiano das crianças e como as próprias se reconhecem como as pessoas mais apropriadas para cuidarem dos irmãos mais novos quando os pais não estão.

Ela nos mostra que a quase totalidade do grupo (87%) concorda em afirmar que, quando os pais vão trabalhar é melhor que as crianças fiquem com os seus irmãos mais velhos. Apenas em medida inferior, as crianças apontam para os avós, outros familiares e a empregada. Assim, as crianças se consideram as pessoas ideais para ficarem com aquelas mais novas ainda que tivessem a opção de transferir esta prática a um adulto (Idem). Em relação a isto, esse estudo aponta resultados diferentes daqueles realizados na pesquisa de Bjerk (2011) com crianças norueguesas, em que, para elas, é responsabilidade dos adultos sustentar a família e cuidar das crianças, revelando como os aspectos culturais e sociais interferem na visão das crianças sobre si próprias.

No estudo de Morrow (2008), a autora também ressalta o cuidado que as crianças, especialmente as meninas, assumem com crianças fora de suas famílias nas atividades de *babysitting*, que tem por característica ser remunerada. O fato, no entanto, de ser considerada uma forma de trabalho pelas crianças não elimina os aspectos relacionais e afetivos evocados pelo encontro que elas mantêm com outras crianças.

Para a autora, é possível argumentar que as crianças que cuidam de outras crianças possuem simbolicamente e socialmente (mas não legalmente) um papel de pai e mãe por um período de tempo. "Ser uma babá significa que você tem a vida de alguém em sua mão e que, em si, é uma tremenda responsabilidade [...]" (RoSPA, 2004 *apud* Idem, p. 115).

Além disso, o estudo do cuidado com o outro através das práticas de *babysitting* parece interessante ao apontar a noção de confiança em relação à responsabilidade. “Confiança envolve colocar um bem precioso em poder de outra pessoa e, assim, correr o risco por algum dano, perda ou traição”. (ALDERSON, 1990 *apud* MORROW, 2008, p. 116). Para esta autora citada, a confiança pode ser entendida como uma

jornada emocional que pode ir da dúvida ou medo à confiança plena, ao longo de uma gama de emoções (Idem).

Nesse sentido, partilhamos do que nos diz a autora de que ao invés de enxergarmos a dependência e a independência como opostos polares, poderíamos usar a responsabilidade no âmbito das práticas da vida familiar para desenvolver uma abordagem mais diferenciada das relações, dando mais atenção à reciprocidade e a confiança entre os membros na vida cotidiana familiar. Como afirma a autora, o alto valor colocado no individualismo e na independência da vida adulta nas sociedades ocidentais muitas vezes mascara a interdependência própria das relações (Idem).

Estas colocações nos parecem importantes, pois vão ao encontro de nosso pensamento acerca da responsabilidade pelo outro que procuramos investigar em nosso trabalho. Como pudemos verificar nos estudos trazidos nesta seção, o envolvimento da criança com o outro, seja a outra criança de quem se cuida ou com os pais, não se exprime apenas como uma capacidade do sujeito individual, autônomo e autocentrado no cumprimento de seus deveres e obrigações. Vimos que as associações evocadas pelas crianças ao assumirem tais cuidados passam pelas ideias de “confiança”, “ajuda”, “afeto”, “amizade”, “honestidade”, “justiça”, “felicidade dos pais”, que também nos fazem pensar sobre o que *está em jogo* nessas práticas.

A nossa aposta, assim como a de Saillant et Gagnon (2001) em seu estudo sobre a responsabilidade na prática de cuidado a pessoas doentes, é que tais atividades denominadas como *tarefas* não são apenas funções a serem cumpridas por uma autonomia racional. Mas que representadas e significadas, elas se encaixam sobre a ordem do apelo e necessidade do outro, do que é bom ou não para o outro, do que sentem ser útil ou não, proveitoso ou não para esse outro que interpela o sujeito de alguma maneira.

Nesse sentido, através da aproximação do cotidiano de crianças e de suas relações com o outro, seja de suas famílias ou não, em nosso trabalho de campo nós tivemos o interesse de investigar como a responsabilidade pelo outro, inspirada na teoria ética de Emmanuel Levinas, qualifica-se nas relações intersubjetivas do cotidiano infantil. A seguir, nós apresentamos as coordenadas do nosso campo empírico para em seguida expormos os nossos resultados.

4

A PESQUISA COM CRIANÇAS E AS COORDENADAS DO ESTUDO DE CAMPO

A pergunta “como pesquisar com crianças?” tem sido realizada por muitas autoras e autores que se dedicam aos estudos da infância atualmente. A sua resposta, entretanto, aponta para caminhos múltiplos e não para uma saída única e certa de como realizar esta empreitada. As respostas dadas a partir de metodologias diversificadas implicam, sem dúvida, a compreensão dos/as pesquisadores/as acerca da infância e das crianças e, sobretudo, definem a relação que será estabelecida com elas ao longo de suas investigações. Neste tópico, primeiramente, nós temos o objetivo de apresentar algumas reflexões acerca das perspectivas investigativas que nortearam a nossa pesquisa. Em seguida, os métodos e técnicas utilizados e como estes foram aplicados em nosso trabalho com as crianças.

4.1 PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa em Psicologia é marcada, tradicionalmente, por estudos que valorizam a utilização de métodos quantitativos para descrever e averiguar fenômenos. O nosso trabalho, entretanto, é fruto de uma investigação de cunho *qualitativo*. Com isto queremos dizer que não nos filiamos aos modelos metodológicos que tentam explicar relações complexas da vida humana por meio de isolamento de variáveis e também aqueles cujos processos quantificáveis transformam o conhecimento em leis e explicações gerais.

Distanciamos-nos do positivismo aplicado à vida social (GOLDENBERG, 2004) e apostamos na entrada no campo como uma oportunidade de interlocução entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Deste modo, partimos da compreensão de que o/a pesquisador/a intervém naquilo que está pesquisando e os sujeitos participantes, entendidos por nós como agentes e detentores de um saber, produzem juntos com o/a pesquisador/a uma interface no processo e no desenvolvimento da investigação. (CASTRO et BESSET, 2008)

Tratando-se de uma investigação com crianças e cuja pesquisadora é uma adulta, perguntamo-nos junto à Castro (2008) como a pesquisa com as crianças, implicada na transformação de suas realidades, renova o seu dispositivo para poder incluir a sua participação, inserindo-as no próprio processo de pesquisar. A primeira consideração a ser

feita é de que a posição assumida por nós, de compreender as crianças como *sujeitos* e não como *objetos* de estudo, marca a nossa visão de que as crianças em si mesmas são entendidas como sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridas e seus saberes, afeições e valores são levados em conta no caminhar da investigação.

Christensen e Prout (2002) identificam na literatura abordagens metodológicas com visões de crianças e de infância distintas daquelas que as concebiam, a partir de uma longa tradição das ciências sociais, como *objeto* de pesquisa. Os autores apresentam abordagens que apontam para o entendimento das crianças como *atores sociais* e outras que as ressaltam principalmente como *participantes e co-pesquisadoras* no processo de pesquisar.

No que se refere à abordagem das crianças vistas como atores sociais, os estudiosos assinalam que ela amplia o entendimento da criança como sujeito, na medida em que a reconhece também, a partir de suas próprias experiências e entendimentos, como pessoas que agem, participam e modificam e são modificadas pelo mundo social e cultural o qual estão inseridas. Por esta perspectiva, as crianças ajudam os pesquisadores a melhor compreendê-las, tendo voz nas decisões tomadas, nos procedimentos adotados e nas análises realizadas. Além disso, uma característica comum dos estudos desta abordagem é a de que eles não levam as distinções entre adultos e crianças em consideração quando se trata das escolhas dos métodos de trabalho a serem utilizados. Isto é, os pesquisadores apostam que os mesmos instrumentos utilizados na pesquisa com as crianças devem ser utilizados naquela com os adultos.

A outra abordagem mencionada, que posiciona as crianças como participantes ativos e co-pesquisadoras, concretamente, do processo de pesquisa, busca promover o envolvimento, a escuta e a consulta às crianças em relação aos objetivos e procedimentos da investigação, além de assumi-las como informantes e co-produtoras do trabalho. Sobre esta visão, Alderson (2005) aponta que assim como as pesquisas sobre mulheres se tornaram muito mais envolventes quando começaram a apreendê-las como pesquisadoras, as pesquisas com crianças poderiam ser ampliadas se as envolvessem como pesquisadoras nos mais diversos métodos, níveis e estágios do processo. Para a autora, as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências e elas podem ser um meio de acesso a outras crianças, inclusive aquelas normalmente protegidas de adultos desconhecidos, como as/os pesquisadoras/es (Idem).

Estas visões descritas têm sido muito recorridas nas pesquisas mais recentes com crianças, especialmente empreendidas pelos campos da Sociologia da Infância e dos Novos Estudos da Infância, situadas no continente europeu. As justificativas para serem referências nos estudos recaem sobre o deslocamento do modo como as crianças foram posicionadas

tradicionalmente nas pesquisas das ciências sociais, uma vez que a infância e a vida das crianças foram exploradas unicamente através dos pontos de vistas e entendimentos de seus cuidadores adultos, aqueles que falavam por elas.

Em nosso trabalho, nós reconhecemos e valoramos como positivos todos os avanços que decorreram de suas discussões para o campo dos estudos da infância, especialmente em relação a transformação não apenas referida ao processo de pesquisa, mas também ao modo como as crianças foram sócio historicamente construídas nos espaços institucionais que habitam, deslocando as suas posições dos lugares de subordinação e de suposta passividade e incompletude. Entretanto, algumas considerações nos movem a nos posicionarmos.

Referimo-nos especialmente à questão entre considerar a pesquisa com crianças diferente ou similar à pesquisa com os adultos. Como já problematizado em momento anterior de nosso trabalho, alguns autores invocam atributos como a competência e a agência da criança (JAMES E PROUT, 1990; WYNESS, 1999; JAMES, 2009) como uma crítica ao modo como as crianças eram vistas, a partir de sua incapacidade de comunicar, falta de conhecimento, incompletude e passividade, e advogam que a criança capaz de agência seria, assim, capaz de decidir, uma vez que é consciente de suas escolhas e sabe por que age, tal qual o adulto (DANTAS, 2015). Concordamos com Castro (2008, 2013), no entanto, que estas concepções quando levadas para prática ainda estão capturadas por uma concepção ‘adultista’ de ser e estar no mundo, na medida em que a capacidade e a agência sempre foram atributos dos sujeitos adultos, qualificados a partir de sua racionalidade e autonomia individual.

Além disso, como nos diz Tisdall et Punch (2012), a utilização de tais conceitos como inerentemente positivos e desejados por todas as crianças e jovens nas pesquisas produz um paradoxo em relação à marginalização dentro das sociedades contemporâneas, daquelas crianças e jovens que não “atingem” este ideal de independência e autonomia. Qual o espaço para a vulnerabilidade das crianças (e também de adultos) em contextos de extrema pobreza, guerra ou abuso, por exemplo? E das crianças deficientes? Ou daquelas que não querem ser participantes ou consideradas capazes de agência nas pesquisas? Nesse sentido, a agência e a competência quando problematizadas expõem a complexidade e a ambiguidade de tomarmos estes constructos universais e ideais nas pesquisas práticas com crianças.

Nós levantamos aqui essas considerações a fim de apresentar como as perspectivas metodológicas mais recentes no campo dos estudos da infância não se apresentam sem impasses e tensões, mesmo que suas propostas venham justamente a questionar os universalismos e desigualdades cristalizados outrora nas investigações com crianças.

Neste trabalho, nós buscamos realizar as nossas escolhas levando em consideração essas problemáticas já sinalizadas e nos inspiramos em pesquisas que se aproximaram ao máximo do que dizem, sentem e vivem as crianças. Em relação a estas pesquisas, destacamos aquelas cuja fundamentação metodológica se refere à etnografia como um recurso que oportuniza e privilegia esta aproximação (JAMES, 2001).

Ao discorrer primeiramente sobre o entendimento da etnografia, James (2001) parte das contribuições de Clifford Geertz's para formular que fazer etnografia é um “ato interpretativo de descrição densa” (p. 246) (tradução nossa). E segue afirmando que aquilo que os pesquisadores chamam de “nossos dados” são as próprias construções das construções que as pessoas ou seus compatriotas estão fazendo (Geertz's, 1973 *apud* Idem). Neste sentido apresentado, a etnografia é uma tentativa de analisar ou fazer sentido às estruturas de significação que informam a ação das pessoas (Idem).

Em relação a este trabalho de interpretação, Toren (2010) aponta um problema que parece se referir à dificuldade dos/as pesquisadores/as de verem quando “um acordo sobre referência não envolve acordo sobre significado” (Idem, p.20). Isto é, aquilo que é óbvio para o/a antropólogo/a pode não ser óbvio para o seu/sua informante. A autora traz o exemplo de seu estudo de campo com crianças fijianas, admitindo que o conhecimento da língua fijiana não lhe dá acesso necessariamente ao que os/as fijianos/as querem dizer com aquilo que dizem.

O que a autora assinala como uma dificuldade inserida na pesquisa antropológica nos parece dizer da própria condição da relação intersubjetiva, em que não há qualquer garantia de que o que se atribui ao que o outro diz é o que ele atribui a si mesmo pelo que disse. Esta insuficiência e inadequação em qualquer forma de comunicação tem que ser admitida para que, enquanto pesquisadores/as, sobretudo partindo do campo da Psicologia, nós saibamos que aquilo que ocorre na experiência não poderá jamais ser expresso tal como foi.

Realizamos esta referência ao campo da Psicologia, especialmente a partir da prática clínica a qual nos identificamos, pois, inseridas no ambiente clínico, ouvimos muitas cenas que no entendimento comum poderiam ser consideradas “horríveis”, “tristes”, “abusivas”, “escandalosas”, entre outras, mas que, para o sujeito que as revive na relação com o/a psicólogo/a, podem ser significadas de diversas maneiras e sem nenhuma ligação ao que o senso comum espera.

Uma aproximação possível entre a prática clínica e o trabalho da etnografia em relação a esta dificuldade aponta para a saída sugerida por Barbieri e Sarti (2011), de que é apenas na construção dos caminhos metodológicos na pesquisa etnográfica e daqueles empreendidos na

clínica que as interpretações realizadas pelos pesquisadores, de um lado, e pelos/as psicólogos/as, do outro, poderão ser colocadas à prova.

Parece-nos também que o que Gertz's (*apud* James, 2001) diz sobre os percursos a percorrer no trabalho etnográfico se coaduna, de forma ampla, com os caminhos a serem percorridos na clínica. O autor citado afirma que esta compreensão etnográfica deve percorrer um percurso lento, que envolve a imersão na vida daqueles que procuram compreender, a partir de uma variedade de contextos e de uma diversidade de laços estabelecidos entre pesquisadores/as e seus/suas informantes. De forma análoga, o trabalho clínico também parece envolver investimento similar, pois através das diversas posições assumidas pelo/a psicólogo/a ao longo do tempo na relação transferencial com o seu/sua paciente, esta relação proporciona que variadas situações da vida do sujeito fora dali sejam trazidas para o *setting* clínico.

Como apontam Barbieri e Sarti (2011), a relação, tanto pelo viés da transferência na clínica, como pelo de estranhamento na etnografia, é continuamente colocada em questão. O conceito de transferência, que possibilitou a construção da psicanálise como método clínico, diz respeito à forma, relacional por excelência, em que sujeitos falam e interagem entre si. De modo semelhante, a etnografia ressalta a importância de se considerar o aspecto intersubjetivo no trabalho de campo.

Estas breves associações trazidas entre os dois campos nos fazem pensar as justificativas para nos interessarmos pela etnografia como uma abordagem metodológica a ser escolhida para a realização de nosso estudo. Nas etnografias com crianças revistas por nós vimos que a *escuta* atenta dos/as pesquisadores/as àquilo que produzem as crianças se compreende por um investimento do/a pesquisador/a que não se resume a *fala* propriamente dita, mas aos gestos, movimentos, conversas, representações, manifestações de todos os tipos que atravessem a vida dos sujeitos pesquisados. Parece-nos, assim como nos diz James (2001, p. 247), que a etnografia facilita o desejo do/a pesquisador/a de se envolver com os pontos de vista das crianças e torná-las acessíveis a outros adultos e/ou crianças.

A esta “facilidade”, cita-se a utilização da observação-participante, como um recurso muito útil para que este envolvimento com a vida das crianças ocorra. De acordo com Castanheira et al (2001), observando as falas e as ações dos sujeitos, os momentos e lugares em que ocorrem, os significados que assumem, os artefatos que são utilizados, as implicações para o grupo, o/a pesquisador/a pode identificar os conhecimentos e as práticas que os sujeitos constroem e utilizam para interpretar a experiência e gerar ações sobre o mundo.

O trabalho de Pires (2007), que trouxe à luz as experiências da pesquisadora de ler e inventar histórias com as crianças, fazer bolo para cantar parabéns a uma aniversariante,

inventar dinâmicas e temas para conversas de grupo e de permitir que as crianças pulassem no sofá de sua casa, mostra a diversidade de aproximações à vida das crianças que a etnografia possibilita. Citamos também os trabalhos empreendidos por Corsaro (2005) em escolas nos Estados Unidos e na Itália, cujas descrições densas das interações cotidianas das crianças pequenas entre si e com ele nos permitem constatar o quão frutífera pode ser o trabalho de campo que utiliza o recurso da observação participante como norteador de seu trabalho.

Levando estes aspectos em consideração, apostamos que a etnografia cujo método da observação participante é seu *carro-chefe*, é um rico e eficaz recurso para a prática investigativa da vida cotidiana das crianças e das relações que estabelecem nela. Como nos diz Goldman (2003), a observação participante possibilita captar ações e discursos em ato. Por esses motivos expostos, nós elegemos este método para compor o nosso trabalho de campo.

Entretanto, concordamos com Punch (2002), Alderson (2005), Pires (2007), Muller (2007), Colonna (2012) que a diversidade de métodos acrescidos à observação-participante é muito favorável à investigação. Acreditamos nisso não apenas pelo que apresentam as autoras citadas, mas também devido aos trabalhos de campo realizados pelos membros de nosso grupo de pesquisa, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC).

Os trabalhos empreendidos pelas pessoas de nossa equipe sempre buscaram evocar uma variedade de instrumentos metodológicos em seus estudos e estes foram tomados como positivos, no sentido que geraram resultados importantes para os temas em questão. Citamos como exemplo Castro et al (2010), que conduziram a aplicação de questionários de respostas fechadas em um número grande de crianças e jovens, a realização de entrevistas individuais com respostas abertas e a condução de pequenos grupos de discussão; o trabalho de Monteiro (2011), que utilizou dinâmicas de desenho em relação ao “movimento da vida” e da “linha do tempo”, assim como entrevistas semiestruturadas com jovens; e a pesquisa de Pérez (2014) que recorreu à observação participante, entrevistas, grupos de reflexão e registros fotográficos realizados por jovens em sua pesquisa.

A nossa aproximação com estes diversos métodos utilizados ao longo dos anos em que estivemos em parceria também nos fizeram apostar na utilização de mais de um dispositivo metodológico para a realização de nossa investigação. Assim, em nossa pesquisa, recorreremos, primeiramente, a observação participante e, em seguida, nos valem da técnica de grupos focais para realizar oficinas de desenhos, discussão e encenações com as crianças. Nos próximos tópicos, nós traremos uma descrição geral de como estes métodos e técnicas foram apropriados em nossa pesquisa.

4.1.1 Observação-participante: da entrada ao registro do campo

Na apresentação anterior, nós destacamos o método da observação participante como um recurso privilegiado nas investigações com crianças. Em nossa pesquisa, ela se constituiu como o instrumento utilizado no trabalho de campo ao longo de todo o processo, que se iniciou em Setembro de 2015 e se encerrou em Dezembro do mesmo ano. Os nossos objetivos específicos ao utilizar este método foram: criar uma aproximação com as crianças, ganhar a sua confiança, conhecer as suas rotinas, saber como se relacionavam entre si e com os adultos que as rodeavam e apreender como a responsabilidade pelo outro era significada nas experiências intersubjetivas do cotidiano infantil.

A escolha pela instituição escolar como ambiente em que realizaríamos a observação-participante se deu por este ser o primeiro espaço extra familiar em que a criança tem que frequentar e partilhar uma vida social com outras crianças e com adultos que não conferem nenhum grau de parentesco necessariamente. Especialmente se a escola for pública, como pontua Castro et al (2010, p.17), ela possibilita à criança “as primeiras oportunidades de construir uma socialidade afeita às diferenças entre as pessoas e regidas por códigos culturais coletivos”. Dessa forma, além da importância que a escola assume na vida das crianças atualmente, ela se apresentou a nós como um local privilegiado dentro do centro urbano da cidade do Rio de Janeiro para que pudéssemos encontrar uma quantidade significativa de crianças.

Citamos com relevância que a minha entrada neste ambiente se deu graças ao empreendimento realizado em parceria com o projeto de pesquisa mais amplo de nosso grupo - “Uma agenda não colonial para o estudo da infância: subjetividade pública e ação no mundo comum”, coordenado pela profa. Lucia Rabello de Castro - que submeteu ao Comitê de Ética em Pesquisa e à 1ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro (1ª CRE), a aprovação de nosso projeto. Nesse sentido, as burocracias impostas para o início do trabalho de campo instituíram que a entrada a escola ocorresse no segundo semestre do ano de 2015, junto com os 3º e 4º bimestres do ano letivo das crianças que estudam na rede pública da cidade.

A escolha da escola específica a qual realizaríamos o trabalho não estava definida à priori. A partir da aprovação dos órgãos públicos referidos acima, algumas instituições do Rio, que compunham principalmente a região central e portuária da cidade geridas pela 1ª CRE, estavam “autorizadas” a nos receber e iniciarem uma parceria de trabalho conosco, caso assim o quisessem. Assim, tínhamos um leque grande de instituições escolares as quais poderíamos investir para que tal colaboração ocorresse.

Não por acaso, a primeira escola visitada por mim foi aquela em que eu realizei o trabalho de campo. Mais do que escolher a escola, refletimos aqui que foi “ela” que me escolheu, na medida em que me proporcionou logo em sua apresentação inicial uma série de inquietações em relação à temática mais ampla do estudo. Assim, fui ao encontro destas primeiras curiosidades, já as compreendendo como parte da observação participante, e firmei nesta escola pública o meu compromisso de trabalho.

O objetivo de apreender como a responsabilidade pelo outro é significada nas experiências intersubjetivas do cotidiano infantil exigiu que eu me aproximasse do modo como às crianças se relacionavam entre si, enquanto grupos de pares, e com os demais à sua volta, sendo estes adultos ou não. Deste modo, optei por estar com elas principalmente nos momentos de interação mais “livres” dentro do ambiente escolar, ocorridos no período do recreio, mas também estive nas salas de aula, nos corredores, refeitório, banheiros e ambiente da secretaria escolar.

O horário do recreio, que tinha como tempo institucional previsto de 30 minutos para a Educação Infantil e 20 minutos para o Ensino Fundamental, foi aquele em que eu pude estabelecer maior aproximação com as crianças dentro da escola. Ainda que neste período elas também estivessem sob vigilância adulta e normatividade institucional, este se configurou como oportuno na medida em que pudemos interagir através de conversas mais desprendidas de qualquer orientação e de brincadeiras variadas.

A observação participante na escola ocorreu de três a quatro dias por semana também nos períodos que antecediam o recreio e os que sucediam, isto é, normalmente eu chegava à escola um pouco depois de seu horário de entrada, às 07h30, e eu ia embora com o término do turno da manhã, às 12h00.

Conforme eu fui me aproximando das crianças, foram sendo criadas oportunidades para que eu estivesse com elas também para além dos muros da escola. A primeira delas foi a um passeio a um museu de artes da cidade do Rio de Janeiro, em que eu pude observar/participar de momentos no ônibus que nos levou até lá e das situações ocorridas dentro das exposições do museu. Em seguida, eu também estive na companhia das crianças nos trajetos realizados por elas nos arredores da escola, dentro de algumas de suas casas, e em ambientes de lazer, como praça e área de esportes.

Durante o período em que recorremos ao método da observação-participante, eu optei por não utilizar caderno de anotação na frente das crianças. Eu fiquei com receio de que esta prática inibisse as suas manifestações mais espontâneas e/ou fizesse com que se sentissem constrangidas. Uma estratégia criada foi estar junto delas sem nenhum instrumento de registro

e utilizar, assim que eu tivesse oportunidade, isto é, que eu estivesse sozinha e/ou que uma conversa tivesse se encerrado, o recurso *bloco de notas* do celular para registrar falas, situações e/ou o que mais achasse conveniente para a pesquisa.

A utilização do celular para realizar anotações em momentos em que eu não estava com as crianças foi um recurso considerado válido, pois, pela sua praticidade, foi possível realizar anotações sem que tivesse que contar com um apoio de prancheta ou mesa para escrever, e pelas suas diversas funções, o fato de me verem escrevendo nele não suscitou nenhum estranhamento. Além disso, foi considerada positiva a possibilidade das anotações serem transferidas a uma *nuvem virtual* logo após a sua realização, pois assim, não havia o risco de perder os registros, caso ocorresse algum problema com o aparelho.

Da *nuvem virtual*, o conteúdo dos registros era alargado e aprimorado em arquivos do computador que se configuraram em nosso *diário de campo*. Esse diário se revelou um instrumento fundamental para que durante o trabalho de campo eu me voltasse à ele e recordasse de situações, nomes das crianças, funcionários e pais, e, sobretudo, para a realização de nossa análise dos resultados.

Como muito bem salienta Goldman (2003, 467) em relação a este último aspecto, “a leitura das notas e dos cadernos de campo, a imersão no material coletado e, principalmente, a própria escrita etnográfica, revivem o trabalho de campo, fazem com que sejamos afetados de novo”. Desta forma, o trabalho empreendido através da observação-participante foi materializado nisso que chamamos de diário de campo e este se configurou como a fonte de riqueza para a escrita deste trabalho final.

4.1.2 Grupos Focais: oficinas e a produção de discussões, desenhos e encenações

O uso de grupos focais com as crianças era uma técnica que pensávamos também em nosso projeto, mas que apenas se definiu ao longo da nossa permanência no campo. A aproximação ao cotidiano infantil a partir da observação-participante nos revelou que a responsabilidade pelo outro se consolidava como um fenômeno natural do dia a dia das crianças, através de diversas posições que assumiam em referência as relações que atravessavam as suas vidas.

Nós pudemos apreender que as crianças assumiam determinadas posições a partir de como a interpelação do outro era vivido por elas. Vimos que este *outro* poderia ser seu irmão/ã, seu amigo e sua amiga, mãe e/ou outro parente adulto, a pesquisadora deste trabalho e que as relações estabelecidas com estas pessoas se configuravam de diversas formas. Com o

objetivo de aprofundar e melhor apreender como as crianças significavam a responsabilidade pelo outro diante de algumas destas relações e também o que elas associavam ao termo *responsabilidade*, nós optamos pelo uso dos grupos focais como uma técnica também potente para o nosso estudo.

Morgan et Spanish (1984) definem grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo/a pesquisador/a. O autor enfatiza o valor de entrar em contato direto com os pontos de vista dos sujeitos da pesquisa e apresenta que, como técnica, o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Nesse sentido, o grupo focal também se distancia do positivismo existente em metodologias quantitativas, cujos pressupostos de separação entre sujeito pesquisador/a e objeto de pesquisa e também a validade interna, a objetividade e a generalização dos resultados que asseguram o *status* de ciência são questionados por nós.

Nessa perspectiva de caráter qualitativo, o grupo focal tem como uma de suas premissas a consideração de que as pessoas formam opiniões e têm atitudes na interação com outros sujeitos. Para nós, esse aspecto é importante na medida em que tínhamos o intuito de que o sentido dado individualmente pelas crianças às suas experiências e pensamentos fosse trabalhado de forma coletiva, favorecendo o enfrentamento com diferentes posições de colegas durante o processo.

Em relação ao desenvolvimento desse processo, Neto et al (2002) nos dizem que a concordância ou a discordância entre os/as participantes é percebida no transcorrer dos debates ocorridos nos grupos focais e nunca presumida ou entendida como pressuposto. Os conflitos, ainda que em um grupo considerado “homogêneo”, que possui certas características comuns, como no caso das crianças de nosso estudo, não devem ser tomados como se não existissem e escondidos, pois são de fundamental importância nas considerações da pesquisa e também na análise dos dados (Idem).

Quanto ao papel do/a moderador/a de um grupo focal é necessário que ele ou ela assumam uma posição de facilitador/a do encontro (GONDIM, 2003). Nesse sentido, eu tentei, enquanto facilitadora, intervir para que a discussão em grupo fluísse, introduzindo novas questões e também para facilitar o processo em curso. Neto et al (2002) salientam também que o/a moderador/a não deve expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo e também evitar consonâncias com a atuação de algum cargo exercido próximo aos participantes. No nosso caso, evitamos assumir uma

posição hierárquica já existente na escola, ocupada pelos professores e professoras daquele ambiente.

Em nossa pesquisa, nós nos apropriamos da técnica de grupos focais denominando as propostas de atividades junto às crianças e nesta escrita como *oficinas*. A utilização deste termo nos pareceu coerente, na medida em que ele evoca os sentidos de criação e elaboração, configurando a ideia de que algo se produz graças ao trabalho e empenho de alguém/alguéns. Além disso, *oficinas* já era uma palavra utilizada no cotidiano das crianças da escola para caracterizar atividades em caráter grupal, fazendo com que o seu uso não causasse nenhuma estranheza, pelo contrário, foi associado de maneira positiva por elas.

As crianças participantes das oficinas foram aquelas que se situavam nas turmas em que eu estabeleci maior contato durante a observação-participante e que já tinham demonstrado interesse em participar de uma atividade comigo. Foram elas as turmas do 2º e 6º ano do Ensino Fundamental, cujas idades das crianças variavam de 7 à 8 anos e 11 à 12 anos, respectivamente. Para este trabalho, ao todo foram realizadas duas propostas de oficinas (Oficina I e Oficina II), divididas em três encontros, nas próprias salas de aula das crianças que tiveram a configuração das carteiras e mesas alterada.

A Oficina I foi realizada primeiramente em um encontro com a turma do 2º ano, com a participação de 15 crianças. E em dia diferente, foi realizada em um encontro com a turma do 6º ano, com a participação de 26 crianças. Essa oficina teve, inicialmente, em ambas as turmas, a realização de uma apresentação da pesquisadora e das crianças participantes. Nessa apresentação, eu disse o meu nome, perguntei quem já me conhecia, a justificativa para eu estar ali e se estavam interessados/as em participar da oficina. Todas as crianças das duas turmas disseram querer participar do encontro e se apresentaram individualmente, também dizendo os seus nomes. Como instrumento de apoio para a sua realização, eu perguntei as crianças se poderia gravar o áudio do nosso encontro através do celular, deixando-o sobre uma das mesas e elas concordaram.

Depois da apresentação inicial, pôde-se passar para a atividade prevista para a Oficina I, cuja estruturação se desenvolveu da seguinte forma: primeiramente, a leitura de uma história, cujo personagem principal era uma criança que possuía um cotidiano similar ao das crianças com quem eu convivi na observação-participante; em seguida, foi pedido que as crianças se imaginassem no lugar do personagem e escolhessem uma dentre as opções dadas por mim; e, por fim, a opção escolhida pelas crianças seria debatida em pequenos grupos, desenhada em uma folha em branco e depois apresentada em grupo para o restante da turma.

A criação de uma história que estivesse implicada nas questões *locais* que vivem e habitam as crianças com quem eu estive foi uma estratégia de aproximarmos as crianças à situação fictícia e, sobretudo, não criar um dispositivo que fosse concebido a partir de questões emergentes das minhas espacialidades, enquanto pesquisadora (CASTRO, 2008). Em relação às opções dadas para escolherem, cada uma tinha o objetivo específico de produzir nas crianças associações às suas próprias experiências vividas com pessoas consideradas importantes a sua volta, a partir do que recolhemos na observação participante.

A história apresentada na Oficina I foi a seguinte:

“Era uma vez um menino chamado Pedro, de X⁴ anos, que gostava muito de estudar e brincar com seus amigos. Pedro ia sempre acompanhado de seu irmão, Jorginho, de 6 anos, para a escola e ficava muito feliz de encontrar a sua professora na sala, porque ela era muito legal. Além de estudar e brincar com o irmão e os amigos, Pedro também fazia algumas atividades em casa, a pedido de sua mãe, que trabalhava fora a maior parte do dia e chegava em casa cansada. Normalmente, ao chegar da escola, Pedro tomava o seu banho, almoçava com o seu irmão, lavava a louça da casa, arrumava o seu quarto e depois colocava comida para o seu cachorro. Em um dos dias na escola, a sua professora pediu que a turma fizesse um dever de casa individual para o dia seguinte que valeria muitos pontos e Pedro estava precisando de nota para passar de ano. Nesse mesmo dia, seu melhor amigo faria aniversário e teria uma festa de comemoração na área de lazer de seu bairro. Pedro saiu da escola logo imaginando como seria o seu dia e, de repente, quando já está perto de casa, o seu irmão tropeça o pé em um boieiro e começa a chorar muito. Pedro leva o irmão para casa e vê que o machucado não era muito grave, mas o irmão não para de chorar e pede para Pedro ficar ao seu lado até a chegada de sua mãe”.

Em seguida, foi encaminhada a seguinte situação-problema:

Pedro se encontra em uma situação difícil, pois tem muitas possibilidades para fazer neste dia e só pode escolher uma. Se você estivesse no lugar de Pedro, qual das opções abaixo você escolheria e por quê?

a) Faz o dever de casa que a professora pediu, sabendo que pode te salvar da recuperação do final de ano;

⁴ A idade do personagem variou conforme a turma, para que pudesse se assemelhar com a idade das crianças. No 2º ano, o personagem Pedro possuía 7 anos, já na turma do 6º ano, 12 anos.

- b) Fica ao lado do seu irmão, cuidando dele;*
- c) Vai para festa do seu melhor amigo na área de lazer encontrar os seus amigos;*
- d) Faz as atividades da casa, como a sua mãe pediu, conforme a sua rotina (tomar o seu banho, preparar a comida e almoçar com o seu irmão, arrumar o seu quarto e depois colocar comida para o seu cachorro).*

Para a realização dos desenhos, folhas em branco foram disponibilizadas por mim e canetinhas, lápis de cor e giz de cera foram materiais que os alunos e alunas já possuíam em sala. A técnica do desenho, muito utilizada na prática clínica com crianças, a depender da orientação teórica, como um instrumento de interpretação ou como uma forma das crianças elaborarem as situações difíceis e traumáticas (COSTA, 2010), foi empregada por nós como um dispositivo de fala por parte dos sujeitos infantis. Nessa etapa, que teve a duração de 25 minutos, eu procurei circular entre os grupos para saber como estavam encaminhando as suas escolhas a partir do que iam desenhando e/ou escrevendo no papel.

Em momento seguinte, cada grupo formado foi à frente da sala e expôs os seus desenhos e justificativas também pelo tempo previsto de 25 minutos. Nem todas as crianças quiseram falar as suas justificativas, o que foi respeitado, elegendo uma criança amiga para narrar a sua escolha ou representar o grupo que tinha escolhido uma mesma opção. Todas as crianças disseram querer que os seus desenhos ficassem comigo.

Finalizada a atividade, havia um fechamento do que aconteceu naquele encontro, onde eu retomava o que tínhamos realizado e perguntava às crianças o que tinham achado da proposta. Em seguida, nós reorganizávamos a sala de aula, colocando os materiais utilizados, cadeiras e carteiras nos lugares que antes estavam. Por fim, eu agradecia a participação dos alunos e alunas e pedia que algum deles fosse chamar os seus professores para que retornassem à sala de aula. Especificamente com o 6º ano, eu ainda propus às crianças a realização da Oficina II, a ocorrer no dia seguinte. Todos/as concordaram e se mostraram animados/as também para a sua realização.



Fotos 1 e 2 - Oficina I com a turma do 2º ano.

A Oficina II foi realizada com o 6º ano do Ensino Fundamental e contou com a participação de 25 crianças. Como já havíamos feito a apresentação de nomes no dia anterior, neste encontro nós apenas introduzimos a proposta da oficina, que contemplava duas dinâmicas distintas: a primeira tinha como intuito inserir o significante *responsabilidade* na oficina, cuja intenção se assemelha a de estudos anteriormente revistos por nós (SUCH AND WALKER, 2004; BJERK, 2011), em que as metodologias se destinavam especialmente a perguntas conceituais abstratas às crianças e jovens acerca de suas compreensões sobre a palavra responsabilidade. O objetivo específico deste momento era que cada uma das crianças falasse de forma livre e associativa o significado que a palavra responsabilidade possuía para si.

O segundo momento possuía como objetivo específico a divisão da turma em pequenos grupos à escolha das crianças e a produção de uma encenação que contemplasse o que para os seus membros significava a palavra responsabilidade. Esta ideia se consolidou a partir dos meses de convivência anteriores, pois alguns alunos e alunas desta turma haviam comentado comigo que possuíam interesse por teatro e nós achamos que essa poderia ser uma maneira deles darem sentido ao que pensam através de uma ideia criativa produzida entre pares.

A realização da primeira dinâmica da Oficina II se iniciou como uma brincadeira. Havia uma bola na sala de aula que começou a ser usada por dois alunos para jogarem entre si após as apresentações iniciais. Eu perguntei se poderíamos usar aquela bola na atividade, propondo que nos sentássemos em roda no chão e, como estratégia, para que conseguíssemos escutar o que cada um diria, eu sugeri que quem estivesse com a bola na mão seria o *portador/a da fala* e aquele que

não estivesse, esperaria a sua vez para se pronunciar. Essa estratégia inventada durante o próprio processo vai ao encontro do que diz Gondim (2003) sobre a flexibilidade do moderador/a na condução dos grupos focais, uma vez que cada um deles apresenta uma dinâmica diferenciada exigindo maior ou menor diretividade do/a pesquisador/a.

A dinâmica se iniciou com um dos alunos tacando a bola para outro e este dizendo o que significava responsabilidade para si. Muitos risos e brincadeiras ocorreram durante esta atividade e, algumas vezes, eu ou alguma criança pedia para interrompê-la, pois a estratégia do *portador/a da fala* foi concordada por todo/as anteriormente, mas não estava sendo respeitada sempre. A bola circulou pela mão de 10 crianças, que disseram as suas compreensões acerca do termo. Em seguida, após 35 minutos passados e as brincadeiras aumentadas entre si, eu perguntei se nós poderíamos passar para a segunda dinâmica da Oficina II: a encenação.

Este momento foi muito descontraído. Primeiramente, os grupos se localizaram em lugares distintos da sala para decidirem por 15 minutos como seria a cena a ser apresentada. Nesse momento, eu circulei entre os grupos e foi interessante ver as ideias individuais sendo transformadas em ideias de grupo, uma vez que cada membro ia dando uma opinião e acrescentando algum elemento novo à produção final. Em seguida, foi decidida a ordenação das apresentações e, um por um, os grupos foram se apresentando em cenas, que duravam entre dois à cinco minutos. Para a realização das cenas, as crianças mudaram cadeiras de lugar, inventaram cenários improvisados e usaram objetos de estudo para darem outros sentidos à eles em suas histórias fictícias. Enquanto os grupos iam se apresentando, algumas das outras crianças que assistiam filmavam com seus celulares e tiravam fotos destes. Um dos meus pesares é que o meu celular havia acabado a memória e não pude registrar as cenas das crianças em vídeo. Ao final de cada apresentação, havia aplausos, juntamente com risadas e brincadeiras.

Finalizadas todas as encenações, houve a reorganização das cadeiras e mesas e, quando todos já estavam sentados, nós conversamos sobre a realização da oficina e sobre o que as crianças tinham achado dela. Algumas alunas, ao dizerem o quanto tinham gostado da atividade, falaram sobre a escola e sobre o fato daquele ser o último ano deles na instituição. Em seguida, a turma pediu para cantar uma música que eles estavam ensaiando para o último dia de aula, o que foi um momento que eles pareceram apreciar, pois os alunos e alunas estavam bastante empolgados. O encontro se encerrou logo após a chegada da professora, com os meus agradecimentos às crianças e também a ela.

Após a realização dos três encontros das Oficinas I e II, a transcrição do áudio foi efetuada. A partir da transcrição do áudio e das minhas anotações realizadas após cada encontro, um relatório foi elaborado com a finalidade de registrar de forma mais detalhada o que se passou nas oficinas. Os relatórios descreveram o andamento de cada proposta, como as crianças se situaram nelas e também teve como interesse inserir dados não captados pelo áudio, como expressões e manifestações afetivas mais incipientes dos alunos e alunas. Além disso, digitalizamos os desenhos produzidos pelas crianças e estes foram anexados aos relatórios para serem acoplados ao nosso diário de campo.

4.1.3 Considerações Gerais

Ao longo de nosso trabalho com as crianças nós utilizamos, a partir de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, diferentes métodos e técnicas. A observação-participante foi o método que mais utilizamos, em função do tempo que permanecemos no campo nos dedicando a uma aproximação do cotidiano infantil e ao nosso objeto de investigação.

Dos registros realizados em nosso diário de campo a partir de sua utilização também foram coletados a maior parte dos dados para as análises deste trabalho final. Entretanto, o reconhecimento da observação participante como método eficiente em nossa pesquisa com crianças não diminui o mérito das outras técnicas utilizadas por nós, as quais foram também de extrema valia.

A técnica de grupos focais, apropriada por nós em encontros denominados como oficinas, foi um meio de aproximarmos as crianças de forma mais diretiva ao nosso tema de interesse. As propostas das oficinas tinham como objetivos compreender melhor as posições das crianças frente à diferentes interpelações oriundas de pessoas consideradas importantes para elas, através da situação-problema e dos desenhos produzidos, e também apreender como as crianças davam sentido a palavra responsabilidade em suas vidas, através de suas falas, discussões e encenações.

As diferentes técnicas utilizadas também contribuíram para que eu me situasse de forma diferenciada ao longo de todo o trabalho. A observação participante fez com que eu estabelecesse um vínculo com as crianças, o que pareceu favorecer o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito entre nós. Essa relação também se mostrou favorável para que as crianças demonstrassem interesse em participar dos encontros das oficinas, pois já estavam acostumadas com a minha presença e apreciavam a nossa relação.

Nos encontros em grupo, faz-se necessário admitir que a condução sozinha da turma com 26 alunos e alunas, do 6º ano do Ensino Fundamental, foi um pouco difícil em função da sobrecarga de demandas que eu tive que cumprir. Como pesquisadora facilitadora, eu tive que manejar as brincadeiras e conversas entre as crianças, além de situações referentes às próprias dinâmicas da escola, como idas ao banheiro e entradas e saídas da sala. Nesse sentido, destacamos que o trabalho com o grupo reduzido a uma média de 15 crianças, como foi o encontro com o 2º ano, é mais favorável à mediação do grupo focal.

Também sobre os processos desenvolvidos nos grupos, nós pudemos apreender como as crianças confrontavam as suas escolhas individuais entre pares. Vimos que muitas discordâncias apareceram, revelando, inclusive, alguns impasses em relação à convivência entre as crianças. Entretanto, as consonâncias foram maiores, sugerindo que o vínculo entre eles/elas enquanto pares de uma mesma sala de aula se sobressaiu. Nesse sentido, o fato de termos trabalhado com grupos de crianças que já se conheciam e tinham uma amizade estabelecida fez com que as suas discussões fluíssem na direção de decisões mais compactuadas do que divergentes.

As técnicas das produções de desenhos e das encenações foram vistas por nós como muito favoráveis, especialmente, por dois motivos: primeiro, porque as crianças demonstraram e disseram ter gostado destas propostas, em função do caráter criativo e lúdico que elas tinham; e, segundo, porque a partir destas técnicas foi possível apreender os significados que as crianças davam para os resultados finais de seus desenhos e encenações. Os produtos em si só puderam ser analisados por nós a partir das associações trazidas pelas crianças durante as oficinas.

O esforço de se trabalhar com mais de uma técnica na pesquisa com crianças nos parece que vale a pena. Quando utilizadas de forma sensível e respeitando às realidades e desejos dos sujeitos infantis, as técnicas em associação podem enriquecer o trabalho final, apresentando dados novos ou corroborando aqueles que já haviam sido encontrados.

5

SITUANDO O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção nós situamos o contexto no qual o nosso estudo foi realizado e também os sujeitos de nossa pesquisa. Partimos da consideração, já apresentada em momento anterior, de que as crianças não são seres puramente biológicos, que se desenvolvem de modo independente ao entorno e aos sujeitos específicos que as rodeiam.

Compreendemos, ao contrário, que a experiência de ser criança está intimamente ligada as construções histórico-sociais que cada grupo social produz sobre o sujeito infantil e que, sobretudo, os seus modos de ser/estar implicam o envolvimento com os seres humanos que as cercam. Dessa forma, a classe social, o local onde mora, hábitos, práticas da família, da comunidade e da escola e os sujeitos que compõem este contexto são importantes em relação ao que sente, diz e vive a criança.

Nesse sentido, a apresentação geral deste tópico se inicia com a aproximação ao Morro do Pinto, a comunidade na qual a maioria das crianças participantes de nosso estudo vive e circula e onde se localiza a escola que frequentamos. Por se tratar de um local da cidade do Rio de Janeiro que é pouco conhecido e que não se equipara à imagem da cidade ressaltada nas grandes mídias, acreditamos que sua descrição também se faça relevante para que os leitores de nosso estudo possam apreender esta região.

Em seguida, nós apresentamos a escola a qual realizamos por mais tempo a observação participante e os encontros de grupos focais, o seu funcionamento e os adultos que nela trabalham. Adentrar os portões da escola, conhecer a sua rotina institucional, observar as regras encobertas e expor alguns dos contatos que tive com funcionários e professores, é entender mais o contexto as quais as crianças estão imersas e também o espaço físico e social a qual eu me inseri e tive que gerenciar a minha presença.

Os principais sujeitos participantes de nosso estudo, as crianças, foram apresentados na sequência. Ainda que destaquemos a importância de suas singularidades, nós tentamos trazer algumas considerações mais amplas sobre as crianças com quem convivemos e suas realidades, como idade, escolarização, características gerais sobre as suas famílias, entre outros.

Por fim, nós inserimos nesta apresentação a minha participação no trabalho de campo, cuja implicação e reflexividade no desenrolar da pesquisa e no trato com as crianças foram

fundamentais para a realização da investigação e para que a nossa relação também fosse objeto de análise dos resultados.

5.1 O MORRO DO PINTO: ENTRE SUBIDAS E DESCIDAS, AS SUAS CARACTERÍSTICAS GERAIS

A comunidade Moreira Pinto, mais conhecida como Morro do Pinto, é o local onde a maioria das crianças com quem realizamos o nosso estudo mora e onde se localiza a escola a qual nos inserimos. Geograficamente, ele está localizado na região portuária da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente no bairro do Santo Cristo, onde se localiza também a comunidade São Diogo. Ao seu redor, há o bairro da Gamboa, cujas comunidades do Morro da Providência e da Pedra Lisa formam um complexo denominado de Complexo da Providência.

Desde o ano de 2009, os locais que compõem esta região foram inseridos na zona de projetos da Operação Porto Maravilha, que, segundo propõe a Prefeitura do Rio de Janeiro com apoio dos Governos Estadual e Federal, é uma “operação urbana de revitalização da área de ação estratégica e inovadora”⁵. Isto quer dizer que, nos últimos anos, os bairros dali têm passado por diversas intervenções que visam a transformação urbana e o desenvolvimento econômico da região, uma vez que o projeto está vinculado também aos preparativos para as Olimpíadas de 2016 que será na cidade do Rio de Janeiro.



Mapa 1 - Região Portuária da cidade do Rio de Janeiro⁶

⁵ Informações do site da Prefeitura do Rio de Janeiro: <http://www.portomaravilha.com.br/>

⁶ Mapa 1 Região Portuária da cidade do Rio de Janeiro” retirado em: <http://www.cidadeolimpica.com.br>

Essas grandes ladeiras abrem caminhos para algumas ruelas e escadarias, onde casas e pequenas vendas estão construídas. Não há mercados ou grande comércio na região, então suprimentos mais básicos como pães, materiais de limpeza e remédios mais populares são vendidos em vendas, padarias e em uma farmácia pequena que avistamos no caminho à escola. Tais estabelecimentos estão normalmente acoplados às casas onde moram os donos, onde também é possível ler anúncios de “*Vendo sacolé*”, “*Vendo cloro*” ou até, muito comumente, “*Aqui mora uma explicadora*”, em papéis escritos à mão e expostos em suas portas.

As construções das casas são simples, algumas ainda se mantêm em tijolos, sem pinturas, e também variam quanto ao tamanho. Cachorros e gatos ficam nas ruas soltos por ali, deitados nas esquinas ou correndo atrás de motos. Por este caminho, nos horários em que eu transitava por lá, o barulho era diminuto e a circulação de pedestres não era tão grande, ainda que sempre tivesse alguém nas ruas, conversando em frente às casas ou andando para entrar/sair do morro.

Após a subida das ladeiras e chegando ao seu fim, a vista é muito bonita, pois lá de cima é possível ver vários pontos da cidade. Até chegar ao término da rampa, entretanto, a subida é puxada, ao menos para mim. Por esse motivo e também por curiosidade, depois das primeiras semanas subindo a pé, eu resolvi perguntar em um dos bares perto do asfalto onde ficava o ponto de moto táxi por ali.

Este tipo de transporte, mesmo não sendo regulamentado pela prefeitura da cidade, tem sido muito recorrido pelos moradores do Rio nos últimos anos, em função da piora do trânsito desde que foram iniciadas as grandes reformas da cidade. Em lugares como morros e comunidades, que possuem ladeiras e que a presença de carros é diminuída, eles são mais comuns de serem utilizados.

Depois que eu soube onde era o ponto, que neste dia estava sem a sua placa de identificação, eu me aproximei e perguntei ao motorista presente se ele fazia corridas até a escola em questão. A primeira resposta que eu tive foi: “*Pô, vi você chegando de longe, achei que tu era maior ‘patricinha’ e eu ia te levar lá na zona sul [região mais nobre da cidade], mas bora lá, claro que te levo na escola sim*”. Eu dei uma risada na hora e o questioneei: “*Patricinha?!*”. E ele, em tom de jocosos, completou: “*Eu tô brincando, po. É que você chegou toda na delicadeza e tal...*”.

A resposta do motorista realizava a minha ‘diferença’ para com as pessoas que moravam naquela região. Ainda que ele não tenha me explicado o que quis dizer com o termo “patricinha”, este comumente é utilizado para se referir as meninas mimadas, que se preocupam com a aparência e/ou que são moradoras de locais economicamente caros

nacidade. Neste sentido, de alguma maneira, eu percebi que eu me apresentava para ele como alguém “de fora” dali.

Nas subidas de moto até a escola, que normalmente duravam em média 7 minutos e custava 3 reais, eu costumava conversar com os motoristas, todos homens com idade entre 19 e 30 anos, que me ensinaram que pra andar de moto o passageiro “*tem que segurar firme o motorista*”, se não é perigoso cair pra trás nas ladeiras e/ou bater a cabeça no capacete de quem dirige por causa dos tremores dos paralelepípedos.

A maioria dos mototaxistas deste ponto era morador do Morro do Pinto e disseram gostar de morar ali. Um deles está retornando à região depois de cinco anos fora e justificou o retorno alegando que “*aqui [no Morro] todo mundo conhece todo mundo. O pai de um conhece o filho do outro e facilita pra gente. No Morro, a minha família pode me ajudar porque todo mundo é daqui, aí minha mãe pode olhar meus filhos enquanto eu e minha mulher trabalhamos*”.

Outro motorista comentou que “[...] *apesar de ser comunidade, aqui é muito tranquilo. Eu moro aqui desde pequeno, minha família é daqui e nunca tivemos problemas*”. Para os motoristas, a região é boa principalmente porque a maioria dos moradores se conhece desde pequeno e consegue manter um ambiente familiar e intimista, podendo contar com a ajuda dos parentes e amigos sempre que possível.

O único que um dia reclamou de algo comigo foi o Michel. Ele é o mototaxita “chefe” do ponto e isto quer dizer, em suas palavras, que ele assume “*mais funções que o restante dos motoristas*”. É ele quem está a frente do negócio e responde por ele, caso seja necessário. A sua reclamação foi para dizer que o valor de três reais que cobram é “*apertado*” para prestar todas as contas necessárias. Segundo ele, é necessário pagar um valor tanto para “*dentro do morro*”, quanto “*para fora*”, não especificando a quem este pagamento seria feito.

Circular pela região e conversar com alguns dos mototaxistas nos pareceu importante, na medida em pudemos conhecer o ambiente onde a maioria das crianças de nossa pesquisa morava, circulava e se apropriava dos espaços que a compunham. Apesar das transformações mais recentes na região portuária, a qual o Morro do Pinto está inserido, constatamos que o local preza por certa qualidade “bucólica”, no sentido de parecer manter relações mais íntimas entre as pessoas e também por apresentar um contraste ao corre-corre, confusão e agitação da vida em outros locais da cidade.

5.2 A ESCOLA G.M: O SEU FUNCIONAMENTO E ADULTOS QUE A COMPÕEM

A escola municipal G. M., nome abreviado que faz referência a um general argentino, foi inaugurada no ano de 1964 e através do tempo foi se consolidando com uma das principais escolas da região da zona portuária. Desde 2009, ela é uma das 155 escolas integrantes do Programa Escolas do Amanhã, criado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que tem como objetivo lançado em seu site¹⁰ “melhorar a educação em áreas vulneráveis do Rio e aumentar a frequência nas salas de aula [...], desenvolvendo ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura”¹¹.

Além disso, desde 2011 ela também faz parte do projeto 6º Ano Experimental¹², que mantém alunos e alunas deste ano com apenas uma professora na sala de aula para todas as disciplinas, como feito no 1º segmento do Ensino Fundamental. Este projeto tem como objetivo reduzir o número de reprovação no 6º ano, que costuma ser elevado¹³, pois se supõe que essa medida minimiza o “impacto das grandes mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam na faixa etária entre 11 e 12 anos”.¹⁴

Por ser uma escola que está inserida nos programas acima citados e, portanto, ser contemplada por investimento superior em relação às outras escolas públicas do município do Rio, a constante presença de agentes de saúde, policiais e outros profissionais terceirizados frequentando e prestando algum tipo de serviço nela era bastante frequente. Nos contra turnos das turmas, por exemplo, a escola oferece atividades de “Projeto”, que vão desde aulas de capoeira às aulas de reforço escolar. Além disso, a instituição conta com um programa de inclusão escolar, em que um profissional especializado em Educação Especial orienta e acompanha o trabalho de alunos e alunas com necessidades específicas junto a classes de ensino regular.

Atualmente, segundo dados informados pela secretaria da escola, essa instituição possui aproximadamente 500 alunos e alunas, distribuídos em dois turnos e em turmas de Educação Infantil, do 1º ao 5º ano, além de duas turmas do 6º ano Experimental. A escola atua com o trabalho de vinte professores, em sua maioria mulheres, cinco merendeiras,

¹⁰ <http://www.rioemprepresente.com.br/projetos/escola-do-amanha/>

¹¹ O Programa Escolas do Amanhã é criticado por muitos profissionais e estudiosos investidos na área da Educação, pois acreditam que o Programa, cuja propaganda vinculada é “Fábrica de Escolas do Amanhã”, comparando escolas a linhas de produção, não considera as diferentes realidades entre as escolas e acaba engessando o trabalho e a autonomia das mesmas.

¹² O 6º Ano Experimental também recebe críticas por parte de educadores, pois essa medida não valorizaria a carreira do professor especialista, adiaria problemas, como o analfabetismo funcional, e pressuporia que a causa maior de reprovação de alunos do 6º ano é a imaturidade dos alunos e não alguma questão relacionada ao âmbito pedagógico das escolas.

¹³ <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648>

¹⁴ (Idem).

dois funcionários de limpeza, dois agentes educadores que ocupam o cargo de inspetor e inspetora, uma secretária escolar, duas diretoras e uma coordenadora pedagógica. Além dos/as funcionários/as terceirizados/as que prestam serviço à instituição.

Em minha primeira visita para conhecer a escola, em que fui acompanhada com uma amiga do curso de Mestrado, a secretária escolar foi nos receber em seu portão, que se mantém sempre com as grades trancadas, e nos encaminhou à sala da coordenação. A coordenadora pedagógica Ana Cláudia, a pessoa com quem eu iniciei o contato por telefone, recebeu-nos de forma atenciosa e nesta conversa pudemos apresentar a nossa intenção de pesquisa e ela nos contar um pouco do funcionamento da escola.

Ela nos disse que o turno da manhã vai de 7h30 as 12h, com o recreio variando de 10h a 10h30, e o turno da tarde de 13h as 17h15, com o recreio que varia de 13h30 as 15h. Os horários dos recreios variam conforme os dias que os alunos e alunas possuem aulas extras (Inglês, Educação Física, Artes e Música), que são referidos como “*dias de blocagem*”. A escola oferece refeição com prato principal e sobremesa na hora do recreio, que varia a cada dia, de acordo com um cardápio já estabelecido pela Prefeitura.

Ao falar dos alunos e alunas da escola, a coordenadora, que trabalha há 28 anos na instituição, disse que tem uma “*clientela muito tranquila*” e que o colégio é visto de forma muito positiva, sendo a “*escola queridinha da região*”. Normalmente, os alunos das duas outras escolas próximas querem ir pra lá e quando chegam, dizem que as outras eram “*piores*”. Uma das coisas que a diferencia para ela é o fato dos alunos e alunas, que em sua maioria são moradores da região, entrarem desde pequenos na escola e permanecerem até o último ano escolar. Nesse sentido, falou que quase não há evasão e que dificilmente entram alunos e alunas novas depois que o ano letivo já começou.

Neste dia específico, Ana Cláudia se propôs a apresentar os espaços físicos da escola para nós e também nos apresentar aos funcionários e às turmas. Em relação ao espaço físico, de maneira geral, em comparação a outras escolas públicas em que eu já estive realizando trabalhos de pesquisa, a escola possui uma estrutura que me pareceu boa. O pátio é grande, com uma quadra de esportes coberta, possui nove salas de aula que têm ar-condicionado, ventiladores e projetores de vídeo, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma sala de vídeo e um refeitório. A escola é bem colorida, os corredores possuem colagens e desenhos de alunos e alunas.



Foto 3 - Pátio da escola G.M.



Foto 4 - Pátio da escola G.M.

Na hora de entrar nas turmas, a coordenadora pediu licença às professoras e nos apresentou como “*estagiárias da UFRJ, que vieram fazer um trabalho na escola*”. A associação ao significante “estagiária” se repetiu algumas vezes em falas posteriores da coordenadora em referência a mim, mesmo que em minha apresentação eu dissesse que estava no curso de Mestrado. Ao longo das observações, eu observei se esta diferenciação importava dentro dos contextos que era mencionada e percebi que não, pois o fato de eu estar realizando um “trabalho” na escola queria dizer mais do que a minha titulação.

Para Ana Claudia o fato de eu estar realizando uma pesquisa aprovada pela CRE (Coordenadoria Regional De Educação) garantia, em grande medida, a legitimidade do meu trabalho. A coordenadora sempre se aproximou de mim perguntando se “*estava tudo bem*” ou me mantendo informada do funcionamento da escola, mas nenhuma vez após a apresentação inicial, ela quis adentrar sobre o que eu estava pesquisando. Assim como a diretora adjunta, esta muito mais distante, pois permanecia a maior parte do tempo em sua sala e apenas se dirigiu a mim após a minha interpelação em algumas situações.

Durante a minha permanência na escola, eu pude me aproximar dos adultos que compunham o seu corpo pedagógico e técnico e, por mais que este contato não tenha sido aprofundado, eu observei de maneira geral como eles estavam inseridos naquele ambiente. Para nós, foi importante observar como os adultos da instituição se posicionavam, pois acreditamos, assim como Pires (2004, p. 30), que quando estudamos as crianças “é preciso incluir os adultos”, no sentido que o contexto social o qual estão inseridas é composto pelas relações que mantêm com os outros sujeitos que as rodeiam, sejam eles crianças e/ou adultos.

Em relação aos funcionários da instituição, a inspetora Simone e o inspetor Vicente, que circulavam pela escola e ficavam no pátio na hora do recreio, foram os funcionários que estabeleci maior relação e com quem pude conversar mais. Ele e ela são, institucionalmente, as pessoas encarregadas por acionar o sinal dos recreios, supervisionar os alunos e alunas pela escola e ajudar no que puderem em relação a algumas demandas das crianças e também da coordenação/direção.

Muitas vezes eu os vi dando broncas e colocando as crianças de castigo, sentadas nos banquinhos ou as encaminhando para a sala da secretaria, em outras, especialmente o Vicente, demonstrava uma relação mais descontraída, dando abraços ou brincando por ventura com elas. Em uma conversa com o inspetor, sobre o que ele achava de trabalhar na escola, ele me disse:

Vicente: *Sabe, Juliana, agora eu entendo os bastidores da escola, agora eu entendo porque aquelas pessoas faziam determinadas coisas comigo. Eu o pedi que esclarecesse e me respondeu: Os professores, gestores da escola... O que eles e agora nós, educadores, fazemos é proteger. Assim, o pai de uma criança deixa ela aqui na escola inteira, então ela tem que ir inteira pra casa. Para mim, não tem coisa pior do que ver uma criança se machucar. Quanto maior o machucado pior!* Eu: *Ah é, Vicente.?! E por quê?* Vicente: *Porque parece que a gente falhou, que a gente não fez certo em zelar por aquela criança... Por exemplo, uma criança está correndo aqui no pátio, aí ela vai e vem falar comigo que está machucada porque caiu. Teve esta ocorrência, aí ela fica na minha memória. Depois, se eu vejo outras crianças correndo eu já acho que aquilo pode acontecer de novo e por isso falo para não correr, às vezes até de um modo mais duro, mesmo ela tendo a chance de cair e nem se machucar.* Uma menina bem pequena aparece no meio de nossa conversa, para chama-lo: *Ô Tio Vicente!!!* Ele a responde, diz que já vai e se volta pra mim, dizendo: *Imagina se uma pessoa dessas se machuca? Eu fico para morrer!* Eu: *Mas então quem sofre é você e não necessariamente a criança?* Vicente: *É, com certeza! (Risos).* (Diário de Campo, Outubro, 2015).

Nesta conversa com o inspetor, ele apresentou para mim a sua explicação para assumir determinada postura na relação com as crianças. A ideia de que o adulto da escola deve proteger a criança de se machucar, por exemplo, mostra, nas palavras do inspetor, que em determinadas situações ele as impedem de correr na escola justamente para evitar que elas caiam e se machuquem, ainda que esta consequência não necessariamente venha a acontecer. Além disso, as suas palavras parecem sugerir que é ele quem também não quer se machucar por isso, pois esta situação lhe causaria sofrimento.

Outra funcionária que chamou bastante a minha atenção na escola foi Eliane, responsável por ficar com as crianças no refeitório enquanto elas comiam. Quando o sinal toca, as primeiras turmas a descerem são normalmente da Educação Infantil, que seguem em fileiras acompanhadas pela professora até o refeitório, onde ela as recebe. A maior parte de minhas observações, eu me situei pelos espaços que compunham o pátio, mas algumas vezes eu entrei no refeitório e pude também observar o que ocorria por lá. As crianças mais novas sentavam nas mesas, uma ao lado da outra, e já se ouvia expressões em tom ríspido, como: *“Senta direito!”; “Silêncio!”; “Assim não é modo de mocinha sentar”;* *Fiquem quietos e levantem os dedos quem quiser comida, se não ninguém sai!!”*.

Das vezes em que eu estive neste ambiente, as crianças obedeciam às exigências de Eliane, quando não, ela chamava um dos inspetores ou as professoras para que eles tomassem alguma medida com o aluno/aluna. Mas foram raras as situações que não vi as crianças mais

novas a obedecerem, sem muito pestanejar, levantando seus dedos ou não para receberem as refeições, que vêm em pratos já formados pelas merendeiras. Em alguns momentos, especialmente no início da pesquisa, eu não me sentia a vontade estando no refeitório, pois minha presença ocasionava certo agito entre as crianças e, conseqüentemente, ela gritava mais com elas.

Veza ou outra Eliane também tomava conta da chave da entrada e da saída do portão e um dia, já no meu segundo mês na escola, eu pedi à ela que o abrisse para mim, pois teria que ir embora da escola mais cedo. Depois de um tempo, ela apareceu com as chaves na mão dizendo para mim: *“Eu estava dizendo ali para a Ana [coordenadora] o quanto a sua calma me estressa.”*. Sem muito saber o que dizer, eu a perguntei, um pouco embaraçada: *“Como assim?”*. Ela respondeu rindo: *“Eu tenho 34 anos e já tive um infarto! A minha pressão é super alta e eu não consigo entender como você consegue ser calma desse jeito com as crianças. Eu só grito nesta escola!”*. Em seguida, a inspetora apareceu no portão e ouviu o fim da conversa, dizendo: *“Você tem razão. A tia Ju [referindo-se à mim] também é bem diferente de mim, pois é muito paciente mesmo”*.

Por mais que eu soubesse que eu era uma nova pessoa circulando na escola e, portanto, que eu causaria impressões nas pessoas, eu achava sempre interessante quando diziam algo sobre mim explicitamente, pois era uma maneira de perceber como eu era entendida pelas pessoas naquele ambiente. O fato de eu ser aparentemente “calma” e “paciente” no trato com as crianças se revelou para Eliane e Simone, por exemplo, como algo que me diferenciava delas. Ao longo das observações, algumas outras falas também apontaram a minha diferença em relação aos adultos daquela instituição, o que ficará mais evidente ao longo deste texto.

Em relação ao corpo docente, composto majoritariamente por mulheres - há apenas um homem que conduz uma turma e dois outros que são professores de Música e Educação Física -, eu mantive contato mais distanciado. Como a minha permanência na escola se deu majoritariamente no pátio, eu as via muito mais descendo e subindo com as turmas, pois passavam o recreio na sala de professores, ou na hora da saída, quando as professoras ficavam junto às crianças de suas turmas esperando o portão abrir.

Algumas delas, eu pude me aproximar mais. Como o caso da professora Cida, do 6º ano, muito querida por seus/as alunos/as, que se mostrou solícita para que eu assistisse a uma aula sua em sala, acompanhar a turma em um passeio a um museu e também em disponibilizar horários de sua turma para a realização dos encontros de oficina com os alunos e alunas.

Além dela, outro professor com quem me aproximei foi o de Educação Física, que enquanto eu estava no pátio, ele estava na quadra e, portanto, via o meu trabalho acontecer e se interessava por ele. Em algumas situações, o fato dele saber que eu sou psicóloga, através de

uma apresentação entre nós, fez com que ele associasse a minha presença à função de psicóloga clínica naquele ambiente, como no dia que ele sugeriu que eu fizesse um “*estudo de caso*” com um menino que era “*muito agitado*” ou que eu “*conversasse mais profundamente*” com outro.

A minha aproximação com o funcionamento institucional da escola e, sobretudo, com os adultos que a compõem foi importante para que eu me aproximasse de um dos contextos sociais mais importantes da vida das crianças e para que eu pudesse apreender como gerir a minha presença no campo. Eu digo isso, pois, por mais que a minha entrada na escola estivesse assegurada pela concordância de uma instância institucional superior à escola, a CRE, a minha permanência não estava garantida. Desse modo, a apreensão do funcionamento geral da escola, a interação com os adultos e a percepção do modo como eles compreendiam a minha presença foi relevante para que eu pudesse me inserir de maneira efetiva naquele ambiente.

5.3 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO: ASPECTOS GERAIS DE SUAS REALIDADES

Nós concebemos nesta escrita que foram muitas as crianças que participaram de nossa pesquisa. Através de diálogos breves ou longos sobre aspectos de suas rotinas em casa ou na escola, das brincadeiras compartilhadas, dos passeios pelas ruas, das acolhidas às suas casas, de suas discussões, desenhos e encenações nos grupos focais foram diversas as crianças que se envolveram com o nosso estudo.

A aproximação com as crianças permitiu que eu conhecesse mais das suas rotinas, seus gostos, seus hábitos e também de suas famílias. Durante nossas conversas, eu soube que a maioria das crianças morava no Morro do Pinto ou pelas proximidades, como no Morro da Providência, e faziam o percurso da escola até as suas casas a pé ou de moto. Eram raras as crianças que não moravam por ali e tinham que pegar ônibus ou carro para realizar este trajeto.

As crianças com quem me aproximei tinham de 4 anos até os 13 anos, período aproximado que corresponde também aos anos educacionais da escola, que vai do primeiro ano da Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental. As crianças mais novas, normalmente de 4, 5 e 6 anos, iam para a casa na companhia de adultos, como pais, tias ou vizinhas/conhecidas e/ou de crianças mais velhas que elas, como irmãos, primos ou crianças amigas com idade superior.

Na saída da escola, eu observava as cenas da secretária abrindo o portão, os adultos entrando no pátio para ir ao encontro das crianças que estavam sentadas no chão em fileiras separadas por turmas e as crianças mais velhas, normalmente da própria escola, indo atrás das

crianças mais novas para irem juntas para casa. As crianças do primeiro e o segundo ano da Educação Infantil ficavam em lugares separados das outras, sentadas na quadra de esportes ou em suas salas de aulas.

Na ocasião em que eu subi o corredor da escola para acompanhar uma aluna é que eu me deparei com a quantidade de crianças que iam ao encontro de outras mais novas que estavam na sala para irem embora juntas. No corredor, bem mais estreito que o pátio, é que eu pude realizar que mais da metade das duas turmas iam para a casa na companhia de crianças mais velhas e, muitas vezes, não tão mais velhas assim. Como o caso das irmãs Mel e Evelyn, que tinham 7 anos e 6 anos, respectivamente e também das irmãs Ana e Adrielly, com uma distância um pouco maior de idade, que possuíam 8 anos e 6 anos, respectivamente.

Segundo a coordenadora pedagógica, essa é uma prática muito frequente na escola, de irmãos ou crianças mais velhas acompanharem crianças mais novas no trajeto para a casa sem necessariamente possuírem a presença de um adulto por perto. Os pais, no entanto, devem dar uma declaração no início do ano permitindo a saída dos filhos na companhia de outras crianças ou sozinhas.

Fernanda, uma menina de 6 anos, é um dos exemplos na escola de crianças pequenas que vai embora para a casa sozinha. No meu primeiro contato com a menina, isso logo foi anunciado por ela e em tom de orgulho. Ela me contou que a sua mãe tem “*um monte de filhos*”, seis ao todo, todos mais velhos que ela e que estudam ou trabalham, assim como a sua mãe, por isso não vão mais buscá-la.

Em relação às crianças mais velhas da escola, entendidas por nós como a partir do 5º ano Fundamental, elas iam para a casa na companhia de seus pares, geralmente da mesma sala ou grupo mais próximo da escola. A turma do 6º ano, por exemplo, ia praticamente inteira junta percorrendo as ruas do morro pela ladeira abaixo, cujo caminho dá na estação Central do Brasil, sentido oposto ao que normalmente eu subia.

As crianças iam conversando, brincando e/ou “zoando” umas às outras com apelidos ou provocações sobre namoro e paqueras. Se alguém ali tivesse um irmão ou irmã mais nova, esta criança ia acompanhando também os mais velhos, ouvindo as conversas e normalmente rindo das mesmas.

Aos poucos, o grupo que se iniciava grande ia diminuindo, pois cada criança entrava em sua casa ou pegava outros trajetos no meio do caminho. As crianças que percorriam o percurso mais longe a pé eram geralmente aquelas que moravam no Morro da Providência, que tinham que andar cerca de 30 minutos e pegar também um teleférico, que liga a estação Central do Brasil à parte alta do Morro da Providência.

Os trajetos percorridos com as crianças me fizeram ver que muitas delas, que tinham algum grau de parentesco, não só como irmãos/ãs, moravam em uma mesma casa ou dividiam

diferentes construções em um mesmo quintal. Eu conheci primas que dividiam casas no mesmo terreno; crianças com tios, tias e primos, pai e mãe sob o mesmo teto; outras que moravam com avós e/ou madrinhas/padrinho, entre outras configurações diversas. Nesse sentido, a rede de sociabilidade e o vínculo familiar das crianças se apresentaram como alargadas, o que apontou para uma identificação familiar não apenas referida aos pais e também para a possível existência de um suporte familiar na criação da geração mais nova.

O fato de muitos membros familiares dividirem um mesmo terreno pode estar relacionado com o rendimento nominal desta população. De acordo com informações apresentadas pelo Censo 2010 sobre o rendimento nominal mensal domiciliar per capita dos domicílios particulares do Morro do Pinto, 36,5% e 30,8% da população do local ganhava entre 1/2 a 1 salário mínimo e 1/4 a 1/2 salário mínimo, respectivamente. Tendo em vista o critério nas frações do salário mínimo, a população do Morro do Pinto se encontrava em 2010 na linha de pobreza.

Este dado nos parece importante para também apreender um pouco das realidades das famílias das crianças. Muitos pais e mães não estavam presentes em casa na hora do retorno das crianças às suas casas, pois trabalhavam fora, e também, segundo algumas mães que conversei, também não tinham como financiar algum adulto que pudesse levá-las da escola. Esta condição se apresentou, nas palavras destas mães, como uma das justificativas para os seus filhos irem sozinhos da escola para as suas casas.



Fotos 5, 6 e 7 - Crianças andando pelo Morro do Pinto no retorno às suas casas.

As crianças participantes do nosso estudo não só participaram da pesquisa através das nossas conversas, brincadeiras, passeios e participações nas oficinas, através das discussões, desenhos e encenações. Ao longo dos dias, elas também realizaram registros fotográficos com o meu celular pelas caminhadas que fizemos juntas e também, na escola, escreveram e desenharam em meus cadernos mensagens e ilustrações que demonstravam seus apreços por

nossa relação. Além disso, elas fizeram com que este estudo fosse efetivamente possível na medida em que me acolheram em seus cotidianos e me deixaram participar dele também.

Tentar entendê-las a partir de seus próprios pontos de vista, seus locais de enunciação, que inclui a sua história pessoal e social, pareceu-nos fundamental para nos distanciarmos dos universalismos, realidades fundamentadas como absolutas e aos pensamentos hegemônicos, que marcam a condição da infância até hoje. As crianças nos falam a partir do lugar que se encontram (CASTRO, 2008) e, neste sentido, possuem um saber prático de suas vidas enquanto crianças e são elas que, legitimamente, estão mais bem posicionadas a falar sobre as suas experiências.

5.4 A PESQUISADORA DO TRABALHO DE CAMPO: POSIÇÕES E AFETAMENTOS NO DESENVOLVER DA PESQUISA

Nesta seção, nós destacamos as relações estabelecidas entre as crianças e eu como uma das condições para que o trabalho de campo ocorresse. A minha aproximação com as crianças se construiu a partir da curiosidade delas em ver uma pessoa nova circulando na escola e da minha disponibilidade e interesse em me aproximar. Nos primeiros dias, eu optei por circular pelo pátio e também observar o que ocorria por lá sentada em um banquinho longo de madeira, que dava uma visão geral do pátio, da quadra e também me permitia ficar próxima às crianças quando estivessem na hora do recreio.

Muitas me olhavam de longe, sorriam, mandavam “tchau”. Outras, mais curiosas, aproximavam-se, mostravam-me brinquedos trazidos de casa, sentavam ao meu lado ou perguntavam o meu nome, quem eu era, da onde eu vim, se eu era professora, se eu tinha ido à escola realizar alguma atividade e até se eu era a prefeita da cidade. Como no exemplo abaixo, que um grupo de meninos e meninas se aproximou e perguntou:

Menina (6 anos): *Oi, você é a CRE [Coordenadoria Regional de Educação]?*

Eu: *Não, mas o que é a CRE?*

M: *A dona da escola e das crianças.*

Eu: *Das crianças?!!*, perguntei enfaticamente.

M: *Não, só da escola*, ela riu em seguida.

Eu: *E a criança tem dono?*

M: *Tem! O pai, a mãe e Deus.*

Eu: *E a criança pode ser dona de si mesmo?*

M: (Fica pensativa) *Acho que agora não, mas um dia sim.*

Eu: *E que dia é esse?*

M: (Fica pensativa) *Não sei. Vou pensar...*

Outra menina interrompe: *Mas se você não é a CRE, você é prefeita?* (As outras crianças riem).

Eu: *Não, não sou. E ser prefeita o que é?*

Fernanda: *Ser prefeita, tipo assim, é ser dona do país. Finge que a escola é o Rio e a cidade é o país, aí a prefeita cuida do país.*

Outra menina: *Mas se você não é a CRE, nem a prefeita do país, você é a moça que veio falar sobre sexualidade?*

Eu: *Não, meu nome é Juliana, eu vim conhecer vocês e a escola para realizar um trabalho aqui. Posso?*

Todas: *Pode!!!*

[...] (Diário de Campo, Setembro, 2015)

Este diálogo acima aponta para a empreitada investigativa das crianças de descobrirem quem eu era. Em contraponto, a minha tentativa de questionar as associações realizadas por elas era uma maneira de não capturar a partir das minhas próprias representações as significações que elas possuíam, deixando que suas palavras expressassem o máximo de seus entendimentos. Nesse sentido, se elas eram “perguntadeiras”, eu também o era e, por esse motivo, também fui chamada de “*espiã*”: “*É que você é muito curiosa, tia!*”.

Conforme eu fui me apresentando, dizendo quem eu era e da onde vim, a inquirição inicial das crianças e também a sua formalidade comigo foram diminuindo. Normalmente, eu me apresentava expondo também a minha intenção de estar ali, que era para a realização de um trabalho com elas, e em seguida, eu perguntava se concordavam com a minha presença na escola. Todas as crianças a quem eu perguntei disseram que sim, ainda que no princípio certa desconfiança de algumas fosse transparecida: “*Ué, então você é vai dedurar a gente pra da diretora da escola?*” e também outro menino que falou em tom irônico um dia: “*Ah, entendi! Então você é muito esperta, veio só conhecer a gente pra pegar as nossas informações e depois ir embora!*”

Estes comentários me faziam refletir sobre o meu compromisso ético e metodológico na pesquisa, no sentido que eu tentava ser transparente com as crianças sobre as minhas intenções, que na observação participante se debruçavam sobre as relações e significados construídos por elas com seus pares e também com os adultos com quem conviviam. Além disso, eu também as assegurava sobre o fato do meu comprometimento de trabalho ser especialmente com as crianças e não com os adultos da escola, garantindo-as que o que conversássemos não seria dito à ninguém sem a permissão delas.

Com o passar dos dias, o meu convívio com as meninas e meninos da escola e, de certa maneira, o meu distanciamento dos adultos, ficou mais evidente após o início da minha

participação em seus jogos e brincadeiras. O convite ao brincar e ao jogar foi definitivamente a porta de entrada para que uma relação de confiança e proximidade se estabelecesse. Após o primeiro “*Você quer jogar também, tia?*” e da minha primeira aceitação “*Eu quero*”, eu me situei na escola como uma tia diferente, pois eu era a “*tia que participava*”.

Curiosamente, foi esta definição que uma das alunas do 6º ano criou para mim em uma de nossas conversas. Em sua explicação para esta atribuição, a menina disse que eu era uma tia que se diferenciava das outras mulheres adultas da escola, como as professoras, diretoras e funcionárias, pois era a única a ser chamada de “tia” que efetivamente participava dos jogos delas na hora do recreio.

Nesse sentido, eu não estava ali para ensinar, supervisionar, repreender as crianças, como são normalmente atribuídas as ações das outras adultas da escola. Eu estava ali disposta e aberta para conhecê-las, conviver e aprender com as suas brincadeiras e realidades. Conforme eu ia aceitando participar dos jogos, outras crianças me viam jogando e também passaram a me convidar para brincar na hora do recreio. Isto significou passar três horários de recreio seguidos brincando com elas, de maneiras e regras diferentes.

As brincadeiras muitas vezes envolviam ter que correr pelo pátio, como na brincadeira do Pique e Pega; ter que subir em cima de locais altos, como na brincadeira do Pique-Altos; ou ter que tacar a bola para acertar alguém do time adversário, como no jogo do Queimado. Algumas vezes, enquanto eu estava com as crianças das séries mais baixas, os inspetores se aproximaram para pedir que elas não subissem na grade ou corressem menos, por exemplo. Os seus olhares e falas nunca se dirigiram a mim durante tais repreensões, apenas às crianças. Entretanto, em duas ocasiões a inspetora falou comigo em momento posterior pedindo que eu “*evitasse correr tanto*” e “*se possível, não subir nas grades*”.

Estas situações me colocavam também a refletir sobre o “lugar” que eu estava ocupando para os sujeitos participantes da pesquisa. Para as crianças mais novas, especialmente as da Educação Infantil, eu era vista como uma “*tia legal*”, uma “*tia bonita*”, uma tia que poderia ser a mãe ou até mesmo a professora. Por exemplo, eu ouvi uma vez de uma menina de 6 anos que eu deveria substituir a professora dela, que, coincidentemente também se chamava Juliana e era também nomeada como “tia Ju”:

Fernanda (6 anos): *Tia Ju, você é que tinha que ser a nossa tia Ju, sabia?!*

Eu: *Como assim, Fernanda?*

Fernanda: *Você que tinha que ser a nossa tia professora e não a Tia Ju de agora.*

Eu: *E por quê?*

Fernanda: *Porque você é legal!*

Eu: *E por que eu sou legal?*

Fernanda: *Porque você brinca com a gente!*

Eu: *E você acha que se eu fosse a 'tia professora' a gente brincaria o tempo todo?*

Fernanda: *Sim!!*

(Diário de Campo, Outubro, 2015).

O imaginário das crianças mais novas de que eu estava na escola sempre disposta a brincar com elas ou disponível para lhes escutar no período do recreio era algumas vezes furado por mim. Nem sempre eu queria (ou conseguia) brincar ou ter que responder a todos os chamados que eu tinha ao mesmo tempo. Às vezes, as crianças gritavam, querendo chamar a atenção, e eu lhes dizia de forma firme que naquele momento não dava para acatar a sua demanda. Quando isto ocorria, algumas crianças ficavam emburradas e saíam de perto de mim; em ocasião específica, uma menina chorou porque eu não queria brincar de uma brincadeira que ela desejava e sim de outra, com meninas que ela não gostava.

Estas expectativas quebradas também colocavam um limite na associação delas como se eu fosse uma adulta que fazia e brincava de tudo. As falas da inspetora sugerindo que eu corresse menos com as crianças e não subisse na grade, por exemplo, foram acatadas por mim. Das vezes que eu fui brincar com as crianças mais novas de brincadeiras que envolviam estas atividades, eu passei a conversar com elas antes, perguntando o que achavam de corrermos menos ou em lugares que não tínhamos tanto risco de nos machucarmos. Elas concordaram.

Já em relação às crianças mais velhas da escola, especialmente as das turmas do 5º e do 6º ano, a minha proximidade se iniciou principalmente pelo jogo do Queimado. Foi uma aluna do 6º ano que me convidou para jogar pela primeira vez e me identificou como *café com leite* após eu ter dito que não lembrava muito bem as regras do jogo. Para mim, situar-me no Queimado foi um tanto quanto difícil, pois o objetivo do jogo envolvia ter que acertar alguém do time adversário com a bola e, neste sentido, eu ficava temerosa em acabar machucando alguém.

No entanto, a minha atitude “passiva” no jogo, de só fugir das bolsas que chegavam a mim e também nunca direcioná-las à alguém do outro time, fez-me ser questionada: *“Po, tia, você tem que tacar forte! Assim não dá pra jogar, estilo ‘molezinha’”*! Notei também que o meu estilo “molezinha” me fez ficar um pouco de lado, pois as crianças deixaram de disputar quem ficaria comigo nos times e de articularem jogadas que me incluíssem. Depois que realizei o que estava acontecendo, eu resolvi adotar uma postura mais “ativa”, de tentar acertar alguém do outro time, da cintura para baixo. Com essa mudança de posição, eu criei também relações

de rivalidade e disputa com as crianças, especialmente com as meninas, que eram muito competitivas neste jogo. Muitas pararam de me chamar de “tia” e sim pelo nome diretamente.

Esta relação que ora era de rivalidade, ora de aliança no jogo colaborou para que eu construísse, especialmente com as meninas do 6º ano, uma relação de amizade com elas. As meninas passaram, por exemplo, a me convidar para estar no grupo delas na ida para as suas casas. Na hora da saída, três delas as quais eu me aproximei mais, revezavam-se para me convidar para ir com elas. Ainda que me chamassem pelo nome diretamente em algumas ocasiões, na maioria das vezes o termo “tia” ainda era o vocativo: “*Você vai embora com a gente hoje, tia?*”, o que pareceu apontar para uma impossibilidade de extinguir o que nos distinguia geracionalmente.

Nem sempre eu podia aceitar o convite e percorrer o trajeto em suas companhias, porque este caminho era mais longo e eu não podia ficar mais tempo no campo ou porque eu já tinha combinado de acompanhar outras crianças para casa na direção contrária. No entanto, nas ocasiões em que eu podia ir, nós andávamos juntas pelas ruas do Morro do Pinto e durante o percurso nós parávamos em uma das vendas para elas comprarem balas e/ou algo para beber, ficávamos em frente à casa de uma das meninas conversando e também falávamos sobre assuntos variados enquanto andávamos.

Acompanhar as crianças depois da escola na direção de suas casas se tornou uma rotina comum para mim. As crianças, de modo geral, pegavam os mesmos trajetos para irem embora, mas nem sempre pertenciam ao mesmo grupo de pares e me vi em situações que tive que privilegiar a companhia de determinadas crianças ou grupos em função da proximidade e do interesse da pesquisa. Em alguns casos, nós já deixávamos previamente combinado o dia da semana que eu iria com determinada criança embora.

A rotina desta prática e o convívio mais intenso com as crianças fizeram com que algumas delas me convidassem para entrarem em suas casas e também conhecerem seus pais ou alguém de suas famílias. Os adultos se portavam comigo como uma “professora”, me falando sobre a relação das crianças com a escola e agradecendo a minha companhia até as suas casas. Em algumas situações, eu acompanhei as crianças também em grupos de amigas que não aqueles referidos aos da escola.

A minha participação em suas brincadeiras, jogos, passeios e também em menor medida, dentro de suas casas, envolveu permanente reflexão sobre o grau de aproximação e distanciamento que eu estava mantendo com elas. A prática se revelou, ao longo dos dias de observação participante, extremamente interativa, e, em grande parte, porque eu estava

apreciando a companhia das crianças, tratando-as de forma respeitosa e carinhosa e elas, de modo semelhante, também demonstravam afetos positivos comigo.

Ao longo do processo de investida nesta pesquisa, eu percebi que essa relação não é dada e sim, deve ser construída, diariamente e a todo o tempo. A preservação de um vínculo tão intenso e que ocorreu em um tempo relativamente curto exigiu que eu estivesse aberta e também disponível para ser afetada pelo o que diziam e sentiam as crianças. Durante uma das semanas da pesquisa eu não pude ir à escola e estava chateada de não ter ido, pois havia combinado com algumas crianças da Educação Infantil de brincarmos e também irmos juntas na direção de suas casas após o término das aulas. Diante da situação, eu imaginei que as crianças ficariam desapontadas e, de certa maneira, pelo tempo passado, deixar-me-iam de lado no meu retorno.

No entanto, para a minha surpresa, ao chegar ao portão da escola na semana seguinte, eu me depararei com as crianças que eu havia combinado de brincar correndo em minha direção, querendo me abraçar mesmo com as grades nos separando e gritando “*A tia Ju está aqui!! A tia Ju está aqui!!*”, com bastante entusiasmo. Naquele dia, esta situação fez com que eu substituísse a frustração pela ausência na semana anterior por uma alegria e emoção contagiantes, entendendo que a nossa relação estava fortalecida.

Este trabalho revelou, portanto, a multiplicidade de papéis que eu poderia assumir na relação com as crianças e muitas das minhas fragilidades, ignorâncias, afetamentos e ambiguidades diante desta aproximação. A minha implicação na pesquisa de campo e nas relações estabelecidas com as crianças nos pareceu fundamental para que elas manifestassem os seus desejos de se envolverem com a nossa investigação, participassem das oficinas e deixassem com que eu me aproximasse de como a responsabilidade pelo outro se qualificava em suas vidas. Além do mais, esta aproximação fez com que eu, diante das diversas posições assumidas, também fosse *o outro* que as interpelava de alguma maneira, como veremos na análise de nossos resultados.



Foto 8 - Visita ao museu com a turma do 6º ano.



Foto 9 - "Selfie" com Ana, Adrielly e Arthur.



Foto 10 - "Selfie" no último dia de aula do 6º ano.

6

AS CRIANÇAS NO ENCONTRO COM O OUTRO: A RESPONSABILIDADE NAS EXPERIÊNCIAS INTERSUBJETIVAS DO COTIDIANO INFANTIL

Nesta seção nós apresentamos os resultados de nossa pesquisa. A fim de responder a pergunta que norteou o nosso trabalho - como a responsabilidade pelo outro se qualifica no cotidiano das crianças? - nós destacamos algumas experiências intersubjetivas que se evidenciaram como oportunas. Estas foram experiências em que o outro era posicionado de forma privilegiada, ganhando relevância no cotidiano das crianças, através de uma vivência afetiva que lhes demandava uma posição de cuidado em direção a esse outro.

Ao nos debruçarmos sobre a leitura de nosso diário de campo da observação participante e dos desenhos e encenações produzidos nos encontros dos grupos focais, foi possível extrair duas categorias analíticas mais amplas. A primeira, chamada por nós como “6.1 Quando a responsabilidade não é nomeada”, diz respeito aos dados que apreendemos nas metodologias em que o significante “responsabilidade” não se apresentou a partir de nossas propostas metodológicas. Já a segunda categoria de análise criada, “6.2 Quando a responsabilidade é anunciada”, refere-se aos dados que recolhemos em um encontro dos grupos focais em que nós inserimos o significante “responsabilidade” como parte de nossa escolha metodológica como descrito na seção 4, “A pesquisa com crianças e as coordenadas do estudo de campo”.

Cabe ressaltar que as experiências abaixo expostas se destacaram para nós como aquelas que foram possíveis de apreendermos no tempo e espaços em que estivemos com as crianças. Isto quer dizer que não necessariamente são as únicas experiências em que o outro se expressa de modo privilegiado para elas em suas vidas. A seguir, apresentamos a análise e a discussão de nossos dados.

6.1 QUANDO A RESPONSABILIDADE NÃO É NOMEADA

Ao nos debruçarmos sobre o material produzido nas propostas metodológicas em que o significante “responsabilidade” não foi apresentado por nós, foi possível apreender que, para as crianças, a responsabilidade pelo outro se apresentava de maneira distinta conforme

este outro também se diferenciava. Vimos que a responsabilidade apreendida nas relações estabelecidas pelas crianças com pessoas que tinham algum grau de parentesco, como irmãos/irmãs, mãe e pai, evidenciou-se em relação aquelas que eram estabelecidas com pessoas fora de seus núcleos familiares, como colegas, professoras e com a pesquisadora do trabalho de campo.

Desta maneira, a análise desta seção foi realizada a partir de duas subcategorias:

6.1.1 A responsabilidade pelo outro nas relações familiares e 6.1.2 A responsabilidade pelo outro nas relações não familiares.

6.1.1 A responsabilidade pelo outro nas relações familiares

6.1.1.1 “Eu cuido dela como se ela tivesse saído de dentro mim”: experiências de cuidado entre irmãs

A escola na qual nos inserimos era caracterizada pela presença de muitos irmãos/ãs. Alguns com idades próximas, outros com idades mais distantes, irmãos homens, irmãs mulheres, casais, trios, cada fratria com uma configuração diferente. Tanto na observação participante quanto nos encontros dos grupos focais, as experiências de cuidado entre irmãos/ãs se apresentaram como comuns no cotidiano das crianças.

A primeira relação fraterna com a qual eu tive contato foi a de Jaqueline, Gisele e Julia, respectivamente de 12 anos, 9 anos e de 6 anos. Eu soube a partir de Gisele que Jaqueline era sua irmã, quando esta, na hora do recreio me mostrou um lagarto costurado de pano que ela tinha levado para a escola como resultado de um trabalho para a aula de Ciências. Eu, admirada com o lagarto, pois o achava muito bonito, perguntei como ela o tinha feito e me respondeu, sorrindo:

Gisele: *Foi com a ajuda da minha irmã, tia! A Jaque, do 6º ano.*

Eu: *Ah, eu a conheço... Eu não sabia que a Jaque era a sua irmã.*

Gisele: *É, ela é sim.*

Eu: *E ela costuma te ajudar nos seus trabalhos de casa?*

Gisele: *Sim, bastante!*

Eu: *E como é isso? Como ela te ajuda?*

Gisele: *Ah! Tipo, se eu tô precisando de ajuda no dever, ela me ajuda. Este lagarto só ficou assim porque ela me ajudou.*

Eu: *Ah é? E se você tivesse feito sozinha, como ficaria?*

Gisele: *Feio (risos).*

Eu: *Feio?!*

Gisele: *Ah tia, é porque ela já sabia costurar e eu não... Aí ela sabe fazer melhor do que eu!*

Eu: *E o que você acha disso?*

Gisele: *(Fica pensativa) Ah tia... É bom, porque aí ela me ajuda quando eu não sei e eu acabo aprendendo.*

(Diário de Campo, Setembro, 2015)

Neste diálogo, a Gisele, a irmã do meio, aponta que sua irmã mais velha a ajuda com os deveres de casa e ela considera isto bom porque quando ela não sabe algo, ela pode receber ajuda da irmã e aprender com ela. Inclusive, considerou que o seu trabalho ficaria feio caso a irmã não a tivesse ajudado. Sobre este aspecto, a presença de uma criança mais velha para tirar as dúvidas pode representar uma oportunidade de grande aprendizagem para as mais novas, considerando que as crianças costumam ter mais tempo e paciência para responder às suas questões do que os adultos (COLONNA, 2012).

Ao me aproximar desta relação, eu descobri que a irmã mais velha é quem, pelos pais, é designada a levar e trazer as mais novas para escola, e também, em casa, no período da tarde, quem esquenta para elas a comida do almoço já deixada pela mãe e as ajuda nas tarefas de casa. O fato de ser a irmã mais velha quem assume a função de “cuidadora” das mais novas é uma delegação comum ocorrida pelos adultos dentro do âmbito familiar (WEISNER E GALLIMORE, 1977; EAST et WEISNER, 2009; CICIRELLI, 1994; SOARES et al, 2009; COLONNA, 2012, entre outros).

Cicirelli (1994) ressalta que no âmbito da delegação parental há uma variação importante dentre diferentes sociedades. No que tange as sociedades “industrializadas”¹⁵, a delegação tende a ser realizada informalmente pelos pais, principalmente para dar à mãe e ao pai a liberdade para realizar outra atividade. Já em sociedades “não industrializadas”, um grau muito maior de importância é anexado ao papel dos/as irmãos/ãs mais velhos/as como cuidador/a dos/as irmãos/ãs mais novos/as e esta função é tida como institucionalizada, pois o seu objetivo, mais do que dar aos pais e mães tempo livre, é permitir que exerçam as suas atividades de trabalho para a sobrevivência e manutenção do lar. De forma semelhante, nas famílias de baixa renda é comum que os cuidados com as crianças sejam compartilhados por

¹⁵ O autor compreende por “industrializadas” as sociedades urbanas tecnologicamente avançadas, tidas como nações “ocidentais”, como os Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Europa, Austrália e assim por diante. Por “não industrializadas”, ele se refere às sociedades agrárias e também as pastorais encontradas em áreas ou aldeias da Ásia, Oceania, África, América Central e América do Sul mais remotas.

todos os membros, por precisam desenvolver estratégias de sobrevivência compatíveis com suas condições de existência (DELLAZZANA et FREITAS, 2010).

Em um dos dias que acompanhei as irmãs na direção de sua casa, eu fui conversando com a Jaqueline, a irmã mais velha, que carregava a mochila da irmã caçula nas costas, sobre o que ela achava de levar as irmãs para a casa.

Eu: *Jaque, eu já vi algumas vezes vocês indo pra casa juntas sem a companhia de nenhum adulto... Isso é comum?*

J: *É, porque nossos pais trabalham de tarde, aí eu que tenho que levar elas pra casa*

Eu: *Ah, entendi... E o que você acha de ter que levá-las pra casa?*

J: *Chato!! (risos)*

Eu: *Chato? Por quê?*

J: *Por que elas não me obedecem, não querem andar nas calçadas, aí vão pro meio da rua.*

Eu: *E o que pode acontecer se elas forem pro meio da rua?*

J: *Aí elas podem se machucar, é perigoso pra elas.*

Eu: *E se elas se machucarem, o que acontece?*

J: *Ah, tia, é horrível, né? (risos)*

Eu: *Como assim “é horrível”?*

J: *Ah, tia, eu não gosto que elas se machuquem, né?*

Eu: *E por que não?*

J: *Ué, porque elas são minhas irmãs! e, em seguida, coloca as mãos para na cintura, como se estivesse falando uma obviedade para mim.*

(Diário de Campo, Setembro, 2015)

Primeiramente, a conversa com Jaqueline demonstra que ela assume a posição de cuidadora porque os seus pais estariam trabalhando e, portanto, não poderiam buscá-las na escola e prover alguns cuidados em casa no período da tarde. Em seguida, vemos que para a menina, levar as irmãs para a casa se apresenta como uma obrigação, pelo uso da expressão “*ter que*” e também nos diz que essa é uma prática que ela considera “*chata*”. De fato, atividades qualificadas como responsabilidades, incluindo as práticas de cuidado entre crianças, dependendo das circunstâncias, são vivenciadas pelas crianças tanto como um privilégio quanto como um fardo (BJERKE, 2011).

Entretanto, os risos apresentados pela menina durante as suas respostas parecem evocar uma ambiguidade nesse fardo. O fato de ser a criança delegada a cuidar de suas irmãs pode lhe conceder um lugar de satisfação e poder, na medida em que se coloca como a irmã

que manda, enquanto as outras a obedecem e também em um lugar em que a confiança (MORROW, 2008) se destaca na relação de seus pais para com ela.

Além disso, ao questionar a menina acerca da justificativa para tal atribuição “chata”, ela revelou que assim o era porque, no final das contas, caso as irmãs não a obedecessem, elas poderiam ir para o meio da rua e se machucarem. Assim, o que se apresenta como “chata” parece ser a possibilidade das irmãs mais novas estarem correndo algum perigo e ela não ter o total controle sobre isso. O desejo de Jaqueline, de que as suas irmãs não se machuquem, é perpassado pelas imprevisibilidades do trajeto para a casa que inclui, também, as vontades das irmãs de irem pro meio da rua. Desse modo, parece que a tarefa de levar as irmãs pra casa está atravessada por riscos que a própria prática de cuidado impõe (MORROW, 2008).

O fato de manterem um vínculo de parentesco - “*ué, porque elas são minhas irmãs!!!*” – parece ser suficiente para a menina como justificativa para não querer que as irmãs se machuquem. O parentesco parece evocar certa norma de cuidado na família, na medida em que as relações estabelecidas parecem apontar não apenas para a consanguinidade, mas também os elementos afetivos e de filiação que atravessam essa relação. Finamori (2015) acrescenta que “o cuidado pode *fazer* parentesco” no sentido de que ele é também um balizador da maior ou menor proximidade das relações, sendo entrelaçado por outras noções no âmbito de direitos e responsabilidades entre as gerações.

Outro vínculo entre irmãs na qual eu me aproximei, que também parece estar atravessado por manifestações de cuidado e proteção, foi a de Mel e Evelyn, de 7 e 6 anos respectivamente. As irmãs moravam em uma das ruas principais do Morro do Pinto e dividiam a casa com seus pais e a avó. Em um dos dias que conversávamos bastante na escola, Mel perguntou se eu poderia ir com ela e a irmã até na frente de sua casa, para me mostrar onde era. Eu topei. Abaixo a descrição deste momento, que sugere algumas qualidades importantes sobre a relação destas irmãs:

Na hora da saída, Mel se aproximou de mim para irmos embora juntas, mas antes, nós tínhamos que buscar a irmã mais nova na sala de aula. Ao chegar à porta da sala, a professora chamou a Evelyn, que estava aguardando a irmã, e disse para a Mel, em tom enfático e com o dedo indicador balançado: “Olha, Mel, eu não quero ver a sua irmã trazendo e comendo biscoito na sala de aula, entendeu!?”. A Mel abaixou os olhos e fez sinal que ‘sim’ com a cabeça. Quando a Evelyn saiu da sala, Mel colocou um dos braços em volta do pescoço da irmã mais nova e perguntou baixinho pra ela: “Você levou anotação na agenda?”. Evelyn respondeu também baixinho: “Não, não tem nada”. E então, Mel falou: “Menos mal, porque se não eu não teria como te salvar para a mamãe”.

Seguimos caminhando de mãos dadas e assim que saímos do pátio, Mel e Evelyn abriram a mochila, tiraram seus biscoitos e começaram a comer. Na hora de sair da calçada, de forma muito rápida e inesperada por mim, Mel colocou o braço na frente do corpo de Evelyn e com um biscoito na boca disse alto: “ Evelyn, espera! O carro está vindo!!”. Havia um carro ainda distante entrando na rua, mas a menina quis se antecipar, parecendo querer precaver a irmã de um possível atropelamento. Esperamos o carro passar e atravessamos a rua. Enquanto andávamos, a menina mais nova contou, em tom queixoso, sobre o ocorrido na sala de aula, que tinha sido um colega quem abriu o biscoito e o distribuiu pras outras crianças e não ela. Logo em seguida, como se quisesse acalmar a irmã, a Mel disse: “Se não tem anotação na agenda, não tem problema, não vou contar nada pra mamãe”. Diante da resposta dela, eu a questioneei: “E por que você não conta pra sua mãe sobre o que houve com a Evelyn, Mel?”. E a menina respondeu: “Porque ela é minha irmã e eu tenho que proteger ela”. “E por que você tem que proteger ela?”, eu a indaguei curiosa. Ela disse: “Porque eu gosto dela e não gosto de ver ela de castigo. Se ela fica de castigo, ela fica triste e eu também não tenho com quem brincar”.

(Diário de Campo, Novembro, 2015)

Este extrato de nosso diário de campo nos aponta primeiramente que, para a professora, a Mel é a pessoa que deveria orientar a Evelyn sobre o seu comportamento com biscoitos em sala de aula. Para a menina, que acata com os olhos o que a professora diz, entretanto, o mais importante é proteger a irmã. Esta constatação pôde ser apreendida a partir do desenrolar da situação, em que Mel em nenhum momento repreende a irmã ou a aconselha sobre como agir na sala de aula em relação ao seu biscoito e, sobretudo, demonstra como a relação com a sua irmã é atravessada por grande afeição e pela ideia de proteção. Constatamos isso em duas ações descritas neste extrato, o de proteger a irmã mais nova dos perigos da rua, com o alerta do carro que vinha em nossa direção, ainda que distante, e também em relação a “salvar a irmã” dos castigos da mãe.

Nesse sentido, a menina pareceu privilegiar o fato da irmã não ficar de castigo ao fato de sua mãe ficar sabendo do ocorrido na escola. A justificativa dada por ela para esta escolha passa pela possibilidade de a irmã mais nova se entristecer, algo que ela pareceu não gostar, e também porque ficando de castigo, a Mel não teria com quem brincar, prejudicando-se também com o castigo à irmã. Sobre isso, o estudo de Colonna (2012) também apontou que as crianças mais velhas estabelecem uma relação de cumplicidade com as mais novas, suspendendo temporariamente o seu papel de cuidadoras e responsáveis na visão dos adultos, para estarem juntas a favor de alguma coisa que os mais velhos não aprovariam. Nestes casos,

trata-se de relações de maior horizontalidade, onde a identificação como crianças prevalece em contraposição àquela do mundo dos adultos (Idem).

Ao nos aproximarmos de outras situações que atravessaram esta relação, pudemos identificar a posição de importância que a irmã mais nova ocupa para a irmã mais velha. Em uma das idas em direção a sua casa, em que estávamos inseridas em um grupo com mais crianças, Mel andava de mãos dadas comigo e sua irmã estava mais atrás com outras colegas. Ao avistar a sua casa, a menina perguntou em voz alta, olhando para trás: “*Cadê a minha filha?*”. Surpresa com a pergunta, eu a questionei: “*Filha?*”. E ela respondeu rindo: “*É a minha irmã, mas é como se fosse a minha filha, tia!*”. “*Como assim, Mel?*”, eu perguntei. E ela me respondeu: “*Ah, é porque eu cuido dela como se ela tivesse saído de dentro de mim*”, e, em seguida, largou a minha mão para dar a mão para a irmã.

Esta fala da Mel parece apontar para o quão intrínseca parece ser esta relação, uma vez que a menina se coloca em uma posição maternal perante a irmã marcada por uma associação visceral, na medida em que a irmã é tomada como uma “parte” que saiu dela. Frente à ausência dos pais e mães, é comum o/a irmão/ã mais velho/a assumir a posição parental de cuidados e afetos destinados a criança mais nova da família (CARREÑO et ÁVILA, 2002).

Ressaltamos também que o fato de Mel ser mais velha que Evelyn não parece ser um indicador que cristaliza as posições assumidas pelas irmãs nessa relação. Ainda que tenhamos visto com o extrato anterior que, para Mel, a irmã mais nova é como se fosse a sua filha, foi possível apreender que ambas realizavam o que elas chamaram de “ajuda” uma para com a outra, como podemos observar no extrato a seguir:

Neste dia, as irmãs Mel e Evelyn compartilhavam do mesmo horário de recreio e, em determinado momento, Mel se aproximou de mim chamando a minha atenção para me mostrar o seu cabelo: “Gostou do meu penteado, tia?” (Mel estava com o cabelo diferente do que costumava ir). “Sim, está lindo! Você é quem o fez?”; Mel: “Não, foi a Evelyn” e em seguida chamou a irmã para se juntar a nós. Quando a mais nova se aproximou, nós conversamos sobre o penteado e, em um dos momentos, a Evelyn exclamou: “É que eu ajudo a Mel e ela me ajuda, tia!”. Eu, surpresa com a afirmativa, a indaguei: “Ah é? Como assim ela te ajuda e você a ajuda?” Sua resposta: “Ah, eu falo as coisas pra ela e ela me ajuda”. Eu: “Tipo com o que?” “Muita coisa!”; Eu: “Muita coisa o que?”; Evelyn: “Ah, nas coisas de casa”; Eu: “E você também ajuda a Mel?”; Evelyn: “Ajudo!...”; A Mel interrompeu a fala da irmã e completou: “Todo o dia a gente se ajuda, tia. Tipo assim, a gente tem até dia diferente pra uma ajudar a outra. Ontem, por exemplo, foi o meu dia. Aí eu ajudei ela no dever, a esquentar a comida e a trocar de roupa. Depois eu assisti o desenho que eu quis na tv!”

No dia que eu sou a ajudante em casa, eu assisto o que eu quero na tv. No dia que é ela, ela assiste o que ela quer! Hoje ela que vai assistir o que ela quer”; Evelyn diz: Oba!! Discovery Channel! Eu: “Uau, que combinação interessante a de vocês! Mas a Evelyn o que faz pra te ajudar?”; Mel: Ela não faz tudo o que eu faço por ela, a gente faz coisas diferentes em casa. Hoje ela penteou o meu cabelo e vai ter que me ajudar a arrumar o quarto também, né Dona. Evelyn?”, e pisca um olho pra irmã. Evelyn faz sinal de que concorda com a cabeça. Em seguida eu questiono: “E quem definiu estes combinados?”; Mel responde: “A gente!!” .

(Diário de Campo, Novembro, 2015).

No diálogo acima, verificamos que as irmãs entendem por “ajuda” as práticas de elaborar um penteado no cabelo, esquentar a comida, ajudar no dever de casa e também em arrumar o quarto. Essas práticas eram exercidas uma para com a outra e vice-versa, apontando que a ajuda não era praticada em uma via única e sim, que ambas se ajudavam mutuamente. De acordo com Dahlblom et al (2008), também na sociedade nicaraguense, quem assume os cuidados nas relações entre irmãos não é sempre o mais velho, como se poderia esperar.

Isto não quer dizer, entretanto, que no caso das duas irmãs, elas mantinham uma relação de simetria, isto é, que ofertavam as mesmas atividades de ajuda. Cada uma, do lugar que se encontravam, exercia aquilo que era possível realizarem de acordo com o que foi combinado entre elas. Outro aspecto que nos ajuda a qualificar esta relação assimétrica é o fato de que, segundo Mel, a prática de ajudar uma à outra se deu através de um trato ocorrido entre elas. Nesse sentido, tratando-se de algo que foi pactuado, espera-se que tenha havido alguma negociação entre as irmãs.

Vê-se que o combinado não é algo tão fixo assim, uma vez que durante a conversa, a irmã mais velha, ao piscar para mais nova, parece ter que reafirmar o que foi acordado. O fato de esse acordo envolver uma “recompensa” que elas gostavam muito, assistir o canal que queriam na televisão, aponta também que esta relação não se dá sem disputas, pois elas me disseram que brigavam com frequência sobre a escolha do canal e as brigas teriam diminuído depois do combinado.

A terceira relação que trataremos como exemplo em nosso estudo é de mais três irmãs as quais nos aproximamos: Adrielly, Ana e Danielle, de 6, 8 e 10 anos, respectivamente. A primeira do trio de irmãs que eu conheci foi a Adrielly, a caçula. A nossa aproximação se deu através de brincadeiras na hora do recreio e, em seguida, eu conheci as outras duas meninas, mas sem saber ainda que eram irmãs. A casa delas ficava na direção do trajeto mais curto pra eu ir embora, então, em dado momento, eu também as acompanhei na direção de sua casa.

As três irmãs iam para a casa sem a companhia de nenhum adulto e de vez em quando o seu primo Arthur, de 6 anos, também ia junto delas quando a sua mãe não podia pegá-lo. Assim como as relações fraternas anteriores, a mãe e o padrasto das meninas não estavam em casa quando estas voltavam da escola, mas a mãe possuía uma pequena venda de comida e bebida na esquina da casa da família, que permitia que as meninas ficassem em maior contato com ela.

Sobre esta relação, foi possível apreender que demonstrações de cuidado e proteção também a atravessavam, assim como a existência de companheirismo, solidariedade e empatia, exemplificados no extrato abaixo:

Eu encontrei a Ana na hora da saída junto com a irmã mais nova, a Adrielly, para irmos juntas embora, mas no momento estava faltando a Danielle, a irmã mais velha. Diante da ausência dela, Adrielly disse: “Então vamos esperar a Dani, não vamos embora sem ela”. Eu a questioneei quanto a isso e ela respondeu: “Porque uma só vai embora quando a outra vai”. Em seguida, esperamos um pouco brincando no pátio e quando este já estava ficando quase vazio, Ana sugeriu de irmos lá pra cima, atrás da irmã mais velha. Fernanda, uma amiga da escola, também estava conosco e subimos nós quatro atrás da menina mais velha. Quando entramos na sala, Danielle estava sentada sozinha na primeira cadeira da sala, de frente para o quadro e realizando o que a menina chamou de “cópia”. Segundo ela, que falou em tom constrangido, ela tinha esquecido o livro e a professora a deixou copiando algumas páginas, como uma forma de “castigo”. Quando disse isso, Ana comentou: “Poxa, de novo Dani?”. E a menina não respondeu nada, continuando de cabeça baixa e copiando. “Mas você tem anotação na agenda?”, perguntou Ana (preocupação semelhante a da Mel em relação ao ocorrido com sua irmã). “Tenho”, respondeu a menina; Ana diz: “Vixi, então a mamãe vai brigar”. Eu e as meninas mais novas ficamos aguardando em um canto da sala, lendo livros da estante enquanto a mais velha terminava a cópia. Quando acabou, guardou as coisas sempre com a cabeça baixa e disse: “Vamos?” As outras meninas começaram a dizer frases, como: “Não fica assim não, Dani. A gente não vai contar pra mamãe!” e “É, e você tenta não mostrar a agenda pra ela”. Descemos para o pátio, saímos da escola e quando já caminhávamos na rua, a professora de Danielle saiu do portão, gritando, aos berros: “Ô Danielle!! Venha cá já! Cadê a cópia? Você não me mostrou!”. A menina quando ouviu a professora saiu correndo e dobrou a esquina, saindo do campo de visão da professora. Esta, então, olha para nós que estávamos paralisadas diante dos berros dela, e diz: “Para aquelas que são irmãs da Danielle, avisem-na que ela está encrencada comigo!”. Ficamos em silêncio e quando a professora entrou na escola novamente, as meninas fazem caras de assustadas e Ana comenta: “Não vou dizer nada pra Dani! Ela não merece mais encrenca!”. “Como assim, Ana?, eu a indaguei; Ana: “Ah, essa professora é má, sempre faz a minha irmã chorar. Lá

em casa a mamãe já brigou com ela outra vez porque ela tinha molhado o livro e agora se ela ficar sabendo disso de hoje, vai brigar mais ainda”. Eu: “E se ela brigar, o que acontece?”; Ana: “Ah, aí ela vai chorar com certeza. Ela sempre chora quando fica triste”. E o que vocês sentem quando ela fica triste e chora? Ana: Tristeza também. E Adrielly diz: É, eu também não gosto, tia. É ruim ver ela chorar porque me dá vontade de chorar também.

(Diário de Campo, Outubro de 2015)

No fragmento destacado, a irmã mais velha recebe uma punição de sua professora por ter esquecido o seu livro em casa. Diante desta situação, que já se repetiu anteriormente, as irmãs mais novas da menina parecem se solidarizar com ela. Primeiramente, destaca-se que as irmãs não vão embora da escola sem que todas estejam reunidas. Em seguida, diante da “cópia” de Danielle, Ana e Adrielly apresentam preocupação ao perguntar se ela possui alguma anotação na agenda e demonstram companheirismo ao dizerem que não irão contar nada para a sua mãe, para ela não se prejudicar com um possível castigo também em casa. Ao indagá-las sobre a tristeza da irmã mais velha, as mais novas dizem que não gostam de vê-la assim porque também se entristecem e têm vontade de chorar, apontando para uma posição de empatia para com a irmã prejudicada.

Como aponta Cicerille (1994), de modo semelhante, em sociedades consideradas não industrializadas, a solidariedade entre irmãos/ãs é um comportamento normativo, quase que obrigatório. Irmãos/ãs são esperados/as para serem cooperativos/as e levarem em consideração o bem-estar do grupo de irmãos antes do que qualquer desejo individual. Diferentemente de sociedades ocidentais de tecnologia especializada, cujos/as irmãos/ãs são imbuídos/as de noções de competição, independência e privacidade (Idem).

Parece-nos importante destacar sobre a relação das irmãs citadas acima que, ainda que a irmã mais velha tenha sido a pessoa “cuidada” pelas mais novas na situação destacada, isso não quer dizer que ela também não as desagrade em outras ocasiões. A irmã do meio, Ana, por exemplo, contou que frequentemente as meninas brigavam entre si.

“E brigam pelo quê?”, eu perguntei em determinado momento. Ana: “Ah, por tudo, tia! Mas principalmente porque a Danielle é folgada e chata!” Eu: “Como assim ‘folgada e chata?’”; Ana: “Ah, ela acha que pode tudo em casa, faz bagunça e fica implicando comigo e com a Adrielly. Aí eu xingo ela dizendo que ela tem que parar e ela vem e dá coça em mim”. Eu: “E o que é ‘dar coça’, Ana?” Ana: “Ela vem me bater.” Eu: “E o que você faz?” Ana: “Brigo com ela e conto pra mamãe! Aí depois ela vem dizer que me ama, só porque levou coça da mamãe também”.

(Diário de Campo, Novembro de 2015)

Nós constatamos que o fato delas brigarem em algumas ocasiões expõe também os conflitos da relação que, ao mesmo tempo em que é perpassada por afeição e companheirismo, também é atravessada por divergências e implicâncias. O fato de Ana não gostar de ver Danielle triste e a proteger de sua mãe, como vimos no extrato anterior, não significa que a irmã do meio a proteja sempre. Na situação em que Danielle é implicante, Ana não a poupou, pois contou à sua mãe sobre a briga para que a irmã fosse punida.

Desse modo, é possível afirmar que as expressões, ora de empatia e cuidado, ora de desagrado e provocação, não são excludentes e sim, qualificam juntamente a relação dessas irmãs. O fato de Ana mencionar a “coça” em associação seguida ao “amor”, que a irmã declara sentir por ela, corrobora para esta junção ambígua e, ao mesmo tempo, complementar que a relação entre elas expõe. Assim, vemos que a qualidade da relação entre as crianças cuidadas e as crianças cuidadoras muda frequente e repentinamente ao longo de suas interações e também são perpassadas por brigas, conflitos e rivalidades (CICIRELLI, 1994; COLONNA, 2012).

Estas três relações exemplificadas acima apontam alguns aspectos que nos parecem importantes. Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que trouxemos nesta seção apenas experiências de cuidado entre irmãs, não sendo contempladas neste estudo relações entre meninos. A existência de relações de cuidado entre irmãos se apresentou em algumas situações na escola, mas não se destacaram a ponto de serem apreendidas por nós. Punch (2001) aponta que o gênero representa um dos múltiplos fatores que condicionam a divisão das atividades domésticas infantis realizadas em casa e outros estudos nos dizem que as meninas são mais propensas a assumirem a posição de cuidadoras dos/as irmãos/ãs do que os meninos (CICIRELLI, 1994; SOARES, 2009).

Também foi possível apreender que, para os adultos que atravessaram os exemplos, como os pais, mães e professores, são as irmãs mais velhas as pessoas designadas a cuidarem das mais novas, sendo consideradas as responsáveis por elas, realizando práticas como levar/trazer da escola, esquentar comida, ajudar no dever, orientar a irmã sobre comportamentos, entre outros. A posição assumida pelas meninas de nosso estudo está intimamente ligada ao fato de seus pais terem que trabalhar durante o dia para garantir a manutenção do lar e a contribuição das crianças ser vista como natural no âmbito de suas famílias.

Ressaltamos que, nas relações nas quais nos aproximamos, de fato, as irmãs mais velhas ocupam mesmo um lugar de cuidadoras das mais novas e, em certos casos, em situações em que há um grau elevado de risco, como nos trajetos para as suas casas. Entretanto, vimos que tais posições não são cristalizadas, pois os exemplos trazidos nos

evidenciam que as irmãs mais novas também ajudam, cuidam, protegem e se colocam no lugar das mais velhas. Este aspecto nos parece importante, pois vai de encontro ao que se espera de algumas práticas de cuidado revistas por nós, cuja idade parece determinar a pessoa “apta” e “capaz” de cuidar e ser considerada responsável.

Em relação ao cumprimento das práticas exercidas pelas irmãs, vimos que as suas atribuições vão além do dever concreto a ser executado, uma vez em que elas apontam a afeição, a solidariedade, a empatia e o parentesco como justificativas para que as suas irmãs não se machuquem, não sejam castigadas e/ou não se entristeçam. A filiação parece ser determinante para que as crianças assumam práticas de cuidado neste âmbito, uma vez que se situam como integrantes importantes da família, contribuindo para a manutenção do lar, através de experiências de cuidado e reciprocidade.

Por fim, destacamos que essas relações, por mais que estejam atravessadas por demonstrações de cuidado, companheirismo, empatia e afeição, também não se dão sem disputas, negociações, divergências e lutas de poder. As crianças demonstraram que não estão de acordo sempre, tendo que negociar as suas vontades entre si. Nesse sentido, vemos que os laços estabelecidos se formam não apenas através de afetos valorados como positivos, mas também através de momentos cuja chateação e de desagrado também se evidenciam.

A seguir, nós daremos continuidade ao exame de nossos resultados, que estão em relação com estes que acabamos de ver, pois também se referem à posição das crianças quando enredadas pela experiência de cuidado ao/a irmão/ã.

6.1.1.2 A doença e o machucado do/a irmão/ã como mobilizadores do cuidado da criança

O fato de um/a irmão/ã estar doente e/ou machucado/a se mostrou uma circunstância que mobilizava e muito, algumas crianças de nosso estudo. No exemplo abaixo, que nós expomos um diálogo com Gabi, uma menina de 12 anos, é possível verificar que, para ela, cuidar do irmão quando este estava doente não era bom, porque não gostava de vê-lo “parecendo que vai morrer”.

Gabi se sentou do meu lado no banquinho e eu comentei que não a tinha visto no dia anterior na escola. Quanto a isso, ela justificou: “É, eu não vim porque meu irmão está doente”. Eu: “E o que ele tem?”. Gabi: “Não sei, ontem minha mãe e eu levamos ele no hospital”. Eu: “Por isso você não veio?”. Gabi: “É, porque de manhã a minha mãe trabalha e eu fiquei cuidando dele essa hora”. Eu: “E como você cuidou dele?” “Ah, dando água pra ele, porque ele não conseguia comer nada, não fazia nada, só ficava deitado”. Eu: “E o que você acha de cuidar dele quando ele está doente?”. Gabi: “Ah, é meio ruim porque não gosto de ver ele

assim, ele fica muito abatido, parecendo que vai morrer”, em seguida passa as mãos em volta dos braços.

(Diário de Campo, Outubro de 2015).

Para além do fato concreto de um irmão ou irmã estarem doentes, nós propomos, nos encontros dos grupos focais que tivemos com as crianças, que elas escolhessem, dentre as opções dadas por nós, o que fariam se estivessem no lugar do personagem principal da história. Na situação-problema criada por nós, relatada no tópico “4.2.2”, o personagem Pedro tinha muitas demandas em seu dia e uma delas dizia respeito ao pedido de ajuda do seu irmão mais novo, que havia se machucado. Diante desta história, perguntamos às crianças quais das quatro opções¹⁶ elas escolheriam ao se imaginarem no lugar do menino.

Ao nos debruçarmos sobre o material gerado nos encontros em grupo em que a proposta da situação-problema foi apresentada, observamos que os resultados encontrados tanto na turma do 2º ano quanto na do 6º ano do Ensino Fundamental possuíam muitas convergências. As escolhas das crianças incidiram, majoritariamente, para a opção letra “b) Ficava ao lado do seu irmão, cuidando dele”. Para a turma do 2º ano, dentre os quinze desenhos produzidos, oito deles simbolizavam a escolha das crianças por esta opção. E na turma do 6º ano, das onze folhas entregues, seis delas apresentavam alguma ilustração e/ou escrito referente a esta opção.

Em relação aos desenhos produzidos que representavam esta escolha majoritária, os aspectos descritivos das ilustrações de ambas as turmas possuíam, em sua maioria, duas pessoas em cena, felizes e posicionadas próximas, o que para as crianças, representava os dois irmãos/as juntos/as. Alguns destes foram complementados por componentes de uma casa, como o seu próprio formato, visto de fora, e móveis de dentro, quando esta foi desenhada a partir da visão de seu interior. E também foi destacada a presença um Sol na maioria desses desenhos, que simbolizava, na palavra de uma criança do 2º ano, “*um dia quente e feliz*”.

Quanto aos aspectos que diferenciavam os desenhos do 2º ano da turma do 6º ano foi observado que na turma do 2º ano cada criança produziu um desenho próprio, já na turma do 6º ano, as crianças realizaram alguns desenhos em conjunto, produzindo uma cena comum simbolizando a escolha de todo o grupo ou dividindo o papel em mais de uma parte, para que as escolhas diferenciadas entre os membros fossem contempladas. Outra diferença

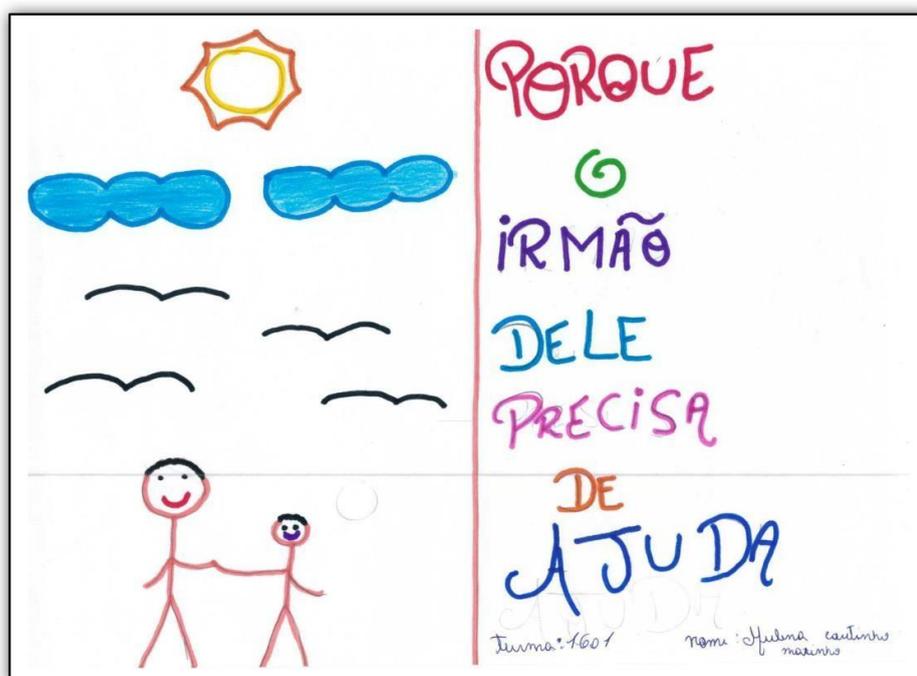
¹⁶ As opções foram: a) Faz o dever de casa que a professora pediu, sabendo que pode te salvar da recuperação do final de ano; b) Fica ao lado do seu irmão, cuidando dele; c) Vai para festa do seu melhor amigo na área de lazer encontrar os seus amigos; d) Faz as atividades da casa, como a sua mãe pediu, conforme a sua rotina (tomar o seu banho, preparar a comida e almoçar com o seu irmão, arrumar o seu quarto e depois colocar comida para o seu cachorro).

evidenciada entre as duas turmas, é a de que a turma do 6º ano utilizou mais o uso da escrita nas folhas distribuídas do que a turma dos mais novos.

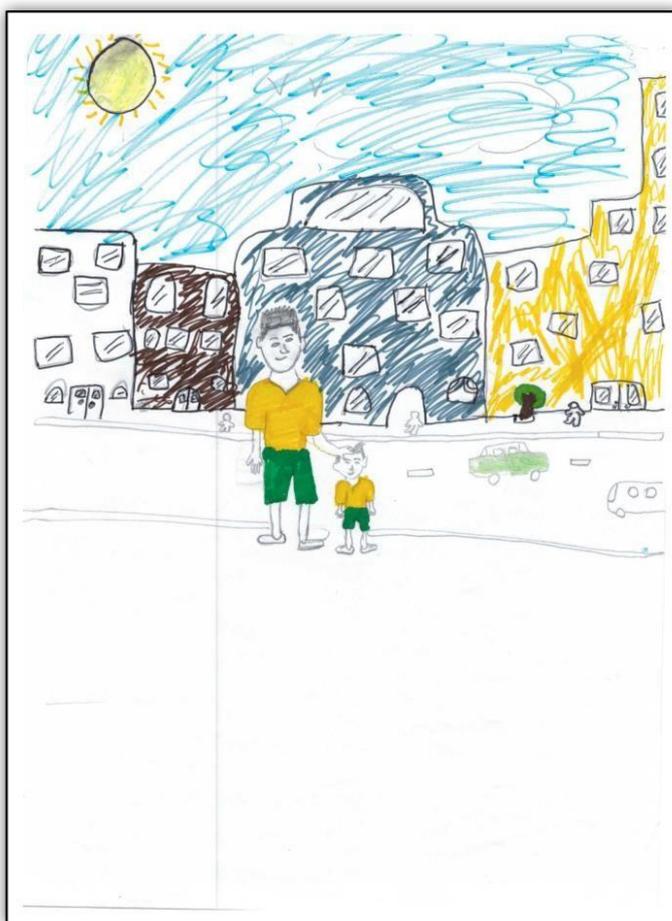
Abaixo, alguns desenhos que representavam esta escolha, sendo discriminada a turma na qual a criança pertencia.



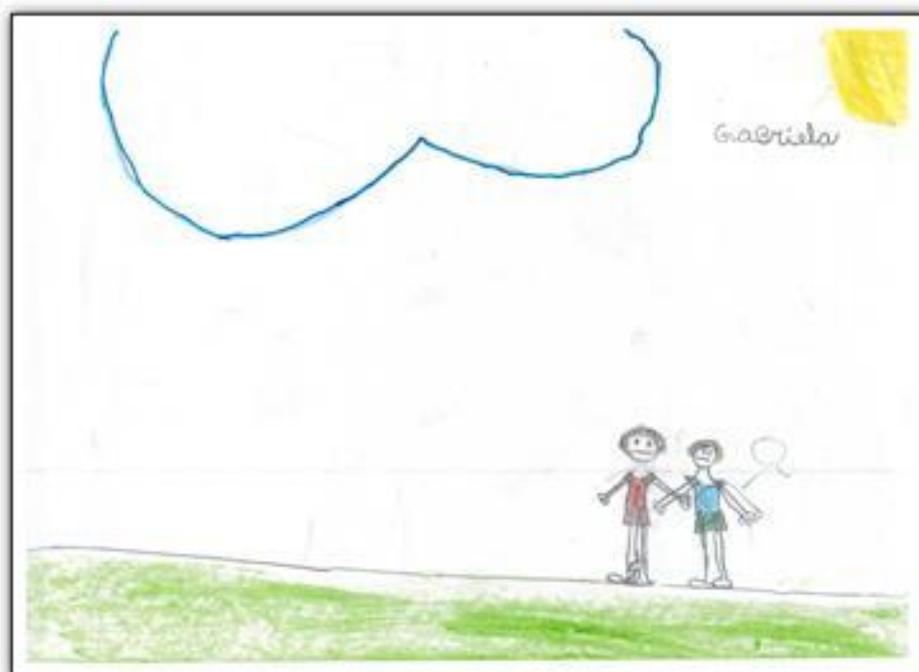
Desenho 1 - Juliana, 2º ano.



Desenho 2 - Milena, 6º ano.



Desenho 3 - Gabriel, 6º ano.



Desenho 4 - Gabriela, 2º ano.



Desenho 5 - Ana Clara, 6º ano.



Desenho 6 - Jéssica, 2º ano.

Em relação às falas das crianças que escolheram a opção letra “b)” e quiseram apresentar as suas justificativas, nós encontramos, de modo mais amplo, também maiores aproximações do que diferenças entre as turmas. Foi possível apreender quatro ideias gerais que permearam as justificativas das crianças: o vínculo familiar, o imperativo da ajuda, a menoridade do irmão e o momento de preparação. Abaixo, nós apresentamos tais aspectos de acordo com as falas das crianças, que estão identificadas também por suas turmas.

O vínculo familiar

A ideia do cuidado ao irmão ser importante em associação ao parentesco. Sendo o irmão um “*pedaço*” do núcleo familiar, assim como o pai e a mãe, o laço existente entre os membros parece ser determinante para a escolha de algumas crianças. A maioria das crianças que escolheram a letra “b)” apresentaram falas que continham essa ideia, que também foi trazida na sessão anterior. Abaixo, as suas justificativas:

- Mel (2º ano): *“Todas nós escolhemos essa opção, porque ajudar a família é o mais importante. O irmão é tipo um pedaço de nós”;*
- Juliana (2º ano): *“A gente escolheu ajudar o nosso irmão, porque a gente acha que o nosso irmão é mais importante do que fazer dever de casa, já que ele é da família”;*
- Arthur (2º ano): *“Porque o nosso irmão é nossa família, igual a nossa mãe e nosso pai”;*
- Jaque (6º ano): *A gente escolheu a B, porque, tipo, de todas as pessoas com quem a gente vive, a família é mais importante do que as outras. O irmão precisava dele em um momento muito difícil, em que ele estava machucado, não teria como deixar ele machucado.*
- Marcus (6º ano): *A minha escolha é a de que eu vou cuidar do meu irmão, é lógico, ele é meu irmão;*
- Daniel (6º ano): *Eu escolho a B, porque eu poderia cuidar do meu irmão e poderia passar de ano na recuperação. Cuidar do meu irmão é mais importante porque ele é parte da minha família.*

O fato da justificativa da escolha incidir sobre o vínculo de parentesco parece se esbarrar à certa normatividade, “*é lógico*”, que o cuidado no âmbito familiar resguarda, especialmente neste grupo social. A instituição familiar é entendida do ponto de vista privilegiado nas relações sociais, uma vez que os vínculos entre os seus membros se apresentem como uma “contingência vitalícia” (GOLDSMID E FÉRES-CARNEIRO, 2007), pois na medida em que se não há ex-pais, nem ex-filhos, não existiriam ex-irmãos (Idem).

Acrescentamos que o fato dessas crianças pertencerem ao um grupo social cuja renda domiciliar é menos favorecida corrobora para que a ocorrência de cuidado por parte de irmãos

seja muito mais comum e entendida como natural em suas famílias (DELLAZZANA et FREITAS, 2010). Nesse sentido, os laços estabelecidos dentro deste âmbito parecem se ancorar não apenas nas possíveis trocas afetivas e identificatórias, mas também na ideia mais ampla de que as relações deste meio são tomadas como “*importantes*”, como vimos nos extratos acima.

O imperativo da ajuda

A ideia de que há uma pessoa pedindo ajuda e ela deve ser ajudada. Nestas falas, é possível observar a influência da convocação do pedido de ajuda O que se evidencia é o gesto final, que seria ajudar. Nota-se também que há urgência nessa resposta, cuja pessoa “não pode esperar”.

- Mathias (2º ano): “*Eu escolhi ajudar o meu irmão no meu desenho*”.
- Eu: *E por que, Mathias?*
- Mathias (2º ano): “*Porque seria maldade deixar qualquer pessoa pedindo ajuda e não ajudar. Ele estava chorando”.*
- Luíza (2º ano): “*A gente acha que é mais importante porque se tem uma pessoa pra ajudar, a gente tem que ajudar ela quando ela pede. A pessoa machucada não pode esperar*”.

Nestes extratos, observou-se que a ajuda ao próximo se apresentou como um imperativo que não se qualifica por uma universalidade e abstração, como esperado na teoria hiperbólica da moral kantiana, pois se trata de uma ajuda encarnada, uma criança que é convocada por seu irmão que estava chorando e machucado. Nesse sentido, parece que há uma identificação com a fragilidade e a vulnerabilidade do próximo, sendo esta uma característica da responsabilidade pelo outro (SAILLANT et GAGNON, 2001; BRITO et MENESES, 2014).

Destaca-se também que o imperativo da ajuda se apresentou apenas na fala das crianças do 2º ano, isto é, na fala das crianças mais novas. Nesse sentido, seria possível questionar a ideia que associa a moralidade à passagem dos anos? O estudo de Such and Walker (2004), com crianças de 8 e 9 anos, também confirma que as crianças demonstram este senso de moralidade na relação com os outros, no entanto, para os autores, este se dá através de uma “competência em seus julgamentos reflexivos” (Idem. p. 240), cujo entendimento parece se apoiar na racionalidade e habilidade das crianças, não esclarecidos aos leitores.

A menoridade do irmão

A ideia de que o irmão necessita de ajuda por ser mais novo. Esta associação vai ao encontro da visão da criança pequena como sendo aquela que precisa de maior cuidado e proteção.

- Bruno (2º ano): *“Escolhi a letra B, tia. Já que ele é pequeno, ele poderia se perder se tivesse machucado, por isso eu tive que escolher ajudar ele”.*
- Bruna (2º ano): *“A letra B, ainda mais que ele é um irmãozinho mais novo, porque deve precisar de mais ajuda. Eu desenhei ele caindo e eu ajudando ele”.*
- Ítalo (6º ano): *Escolhemos a opção cuidar do irmão, letra B, porque ele é mais novo, menor. Por isso é preciso cuidar do irmão.*

É possível dizer que esta justificativa está fortemente relacionada às perspectivas que emergiram na Modernidade, influenciadas especialmente pela visão da Psicologia do Desenvolvimento, que se apoiam na ideia de que a idade diminuta é condição para a fragilidade, imaturidade e dependência da criança, fazendo com que ela necessite assim de maior tutela (CASTRO, 2002). Como vimos, a noção de proteção relacionada às práticas sobre as crianças, especialmente as pequenas, é também evidenciada na Convenção Internacional sobre os direitos das Crianças, por ressaltar certa ideia de vulnerabilidade dos sujeitos infantis (THÉRY, 1998 *apud* SIROTA, 2001).

Além disso, no âmbito jurídico brasileiro, as crianças mais novas, até 12 anos, não são tratadas do mesmo modo que aquelas que possuem de 12 aos 18 anos, no que tange às penalizações por atos infracionais (BRASIL, 2010), por estarem resguardadas dentro de uma ideia mais ampla de ‘proteção social’ que as discriminaria etariamente das crianças mais velhas.

O momento de preparação para o cuidado com os próprios filhos

A ideia de que cuidar do irmão possibilita um aprendizado para o cuidado dos próprios filhos no futuro e para a aquisição de responsabilidade enquanto uma capacidade. Esta ideia foi apresentada apenas pelas crianças do 6º ano:

- Guilherme (6º ano): *Cuidar do irmão porque ele precisa de ajuda e isso é bom pra gente conseguir ter responsabilidade. Num futuro próximo, quando a gente for adulto, a gente precisa ter responsabilidade. É como se a gente tivesse cuidando de um filho, um momento de crescer e amadurecer. Se acontecer alguma coisa pra ele de errado, a gente é culpado. É um momento de preparação pra quando a gente for pai, sabe? Ele é tipo o nosso filho no futuro.*
- Silva (6º ano): *É isso aí, cuidar do irmão, porque é um momento da gente aprender a ter responsabilidade, pra preparar pra quando a gente tiver que*

cuidar dos nossos filhos. Além do mais, a nossa mãe chega em casa de noite e está tudo certo, tudo em ordem e ela não vai precisar se preocupar.

Nas falas dos meninos, vemos que a ideia de responsabilidade está intimamente relacionada à adultidade (MONTEIRO, 2011). Além disso, os meninos nos dizem que ao cuidar do irmão enquanto crianças, eles poderão aprender como lidar com seus filhos no futuro. Este ponto de vista parece coexistir com uma noção de responsabilidade como uma capacidade que precisa ser aprendida através da experiência e prática, onde a visão das crianças como ainda não possuindo responsabilidade é enfatizada (BJERK, 2011).

Ainda que escolher cuidar do irmão quando este estava machucado tenha se configurado como a resposta majoritária das crianças ao se colocarem no lugar do personagem de nossa história apresentada, esta decisão não se manifestou sem conflitos. Por se tratar de uma escolha antecipada, isto é, as crianças tiveram tempo para pensar e refletir sobre esta decisão, alguns dos impasses que a atravessaram foram expressos e dialogados entre grupo, podendo ser apreendidos por nós. No tópico seguinte, esta constatação ficará evidente.

6.1.1.3 Muitas demandas... “que difícil!”: quando escolher cuidar do irmão esbarra em outras exigências da vida

Colocar-se no lugar do personagem Pedro e ter que decidir qual opção escolher diante da situação que ele vivenciava se revelou uma tarefa um tanto quanto conflituosa para as crianças do 6º ano do Ensino Fundamental. A dificuldade foi apresentada, principalmente, a partir das falas das crianças que trouxeram para o momento da decisão as considerações acerca do cumprimento de outras demandas que as suas vidas lhes impunham, como realizar seus deveres da escola e também cumprir com certas atividades domésticas.

Vimos que estas práticas de seus cotidianos eram tomadas pelas crianças como importantes e, portanto, mobilizadoras de suas escolhas. Nesse sentido, ainda que a escolha pela opção da letra “b)” tenha prevalecido nesta turma, esta decisão gerou impasses que não foram observados na turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Podemos verificar este dilema nos extratos dos diálogos abaixo que apreendemos a partir de nossa aproximação enquanto os grupos discutiam entre si:

Diálogo 1

Daniel: *Galera, vamos escolher a letra A? Pra mim, do jeito que eu estou aqui na escola, o mais importante é ter a nota.*

Marcus: *Eu não ia querer também ficar em recuperação!*

Carlos: *Escolho a A também, porque se eu tivesse nessa situação, eu preferiria fazer o dever, porque a minha mãe se importa muito que eu passe de ano, acho que mais do que eu cuidar do meu irmão. Então, eu acho que o meu irmão poderia esperar. Ainda mais porque no texto diz que ele não se machucou tanto. A festa não é importante, ainda mais se eu tivesse um dever pra fazer.*

Daniel: *Mesmo se fosse do seu melhor amigo?*

Carlos: *Sim, eu daria uma desculpa pra ele.*

Diálogo 2

Silva: *Eu escolheria a letra A e B, porque eu poderia cuidar do meu irmão até a minha mãe chegar e depois eu faria o meu dever.*

Ítalo: *E se ela chegasse mais na madrugada? E se ela não chegasse e ficasse no trânsito?*

Silva: *Ai, que difícil! Poxa tia, ele não poderia estudar vendo o irmão dele ao mesmo tempo?*

Eu: *A proposta é escolher uma opção só, mas por que é tão difícil?*

Silva: *Ah tia, ter que escolher é difícil. Acho que eu colocava ele no quarto, colocava um 'baind aid' nele, um remédio rapidinho pra ver se ele melhorava, pra eu poder estudar. Eu colava um boneco que ele gostasse do lado dele pra ele ficar bom logo.*

Ítalo: *Eu tenho uma ideia! Eu escolheria a letra A e deixaria o meu irmão lá na cama, quietinho com remédio e comida. Então, eu poderia fazer o dever de casa, pra passar de ano e me formar em Medicina, aí eu poderia ajudar o meu irmão quando ele se machucasse de novo (o restante do grupo ri).*

Silva: *Você vai querer cuidar do seu irmão quando você for adulto?*

Ítalo: *Vou, ué. Ele ainda vai ser da minha família e ainda vai ser pequeno.*

Silva: *Mas não vale. Tem que ser agora, quando você é criança.*

Ítalo: *Ah, então vou deixar ele chorando. Chorar é bom, a minha mãe dizia isso (risos).*

Diálogo 3

Cauã: *Eu escolheria a letra A ou a B. Acho que escolho a B, porque se eu cuidasse do meu irmão, mesmo assim eu ainda poderia me salvar na recuperação ou se eu repetisse de ano, eu também teria muitos outros anos pra passar, aí poderia conseguir me formar depois.*

Guilherme: *O problema é que se eu cuidar do meu irmão e não fizer o meu dever de casa, eu ficaria de castigo. Acho que meu irmão ficaria sem falar comigo, mas acho que ele teria que entender que eu não poderia repetir.*

Rafael: *Se eu ficar de recuperação, a minha mãe ia me bater do mesmo jeito.*

Guilherme: *Eu teria que falar pra ele: "irmão, se vira, vai pro médico" (risos).*

Os diálogos acima expostos nos mostram que, para os meninos, escolher cuidar do irmão era importante, mas realizar a tarefa de casa também. A escolha por cuidar do irmão parece ser atravessada por uma demanda moral e afetiva, já a escolha pela realização da tarefa de casa parece estar perpassada pelo cumprimento de um dever que lhes precaveria de certos prejuízos, como a recuperação e/ou repetência escolar e também as punições advindas de suas mães.

É possível insinuar que, conforme as crianças vão crescendo, novas demandas sociais e culturais vão sendo apresentadas às suas vidas e, muitas vezes, exigências cada vez mais individualizadas vão lhes causando um peso sobre as suas escolhas, percursos e estilos de vida, como assim o são para os adultos em geral (BECK, 2002; MONTEIRO, 2011). Dadas as opções de respostas às crianças, abrimos um campo a elas de maior liberdade de escolha, no entanto, elas apresentam a dificuldade que é lidar com as consequências de suas decisões e os possíveis fracassos que delas decorrem. Talvez por isso, o fato de serem mais velhas e supostamente possuírem mais exigências contribuem para que este conflito se apresente para elas e não tenha se expressado para as crianças do 2º ano.

Ressalta-se também que, ainda que a realização ou não do dever de casa se apresente como uma atividade que resultaria em benefícios ou prejuízos sobre a criança especificamente, esta escolha parece não dispensar, para alguns, a posição de um outro, no caso, as suas mães. Os meninos recorrem em seus discursos ao que pensariam e fariam as suas mães diante de suas escolhas como, por exemplo, podemos observar na justificativa de Carlos para escolher a letra “a”:

“porque a minha mãe se importa muito que eu passe de ano, acho que mais do que eu cuidar do meu irmão”.

Nesse sentido, por mais individualizada que possa parecer a tomada de decisão das crianças e suas respectivas consequências sobre elas, esta não se faz sem as considerações acerca de como ela implicará no pensamento e na agência de outras pessoas. O fato de serem as suas mães as pessoas nomeadas e levadas em consideração antes de ser tomada esta decisão parece apontar para a importância que elas possuem na vida das crianças, sendo, no caso desses meninos, a pessoa que se apresenta como referência para as suas tomadas decisões.

Evidencia-se também que diante dificuldade de decidir sobre qual posição tomar, as crianças apresentam soluções para tentar contornar o dilema de ter que escolher apenas uma opção. Os meninos lançam mão de encaminhamentos que contemplam as duas posições que os mobilizavam, como poder estudar e cuidar do irmão ao mesmo tempo, por exemplo. Essas falas sugerem que, na vida destas crianças, as demandas não são únicas e as respostas dadas para elas também não obedecem a uma ordenação temporal, necessariamente.

Essa constatação vai ao encontro do que as meninas que escolheram a opção letra “d)” nos disseram, pois ela representa a realização de muitas atividades em um mesmo dia na rotina das crianças (“tomar o seu banho, preparar a comida e almoçar com o seu irmão, arrumar o seu quarto e depois colocar comida para o seu cachorro”). Na fala das crianças abaixo é possível observar que algumas delas realizam muitas atividades em casa numa mesma tarde:

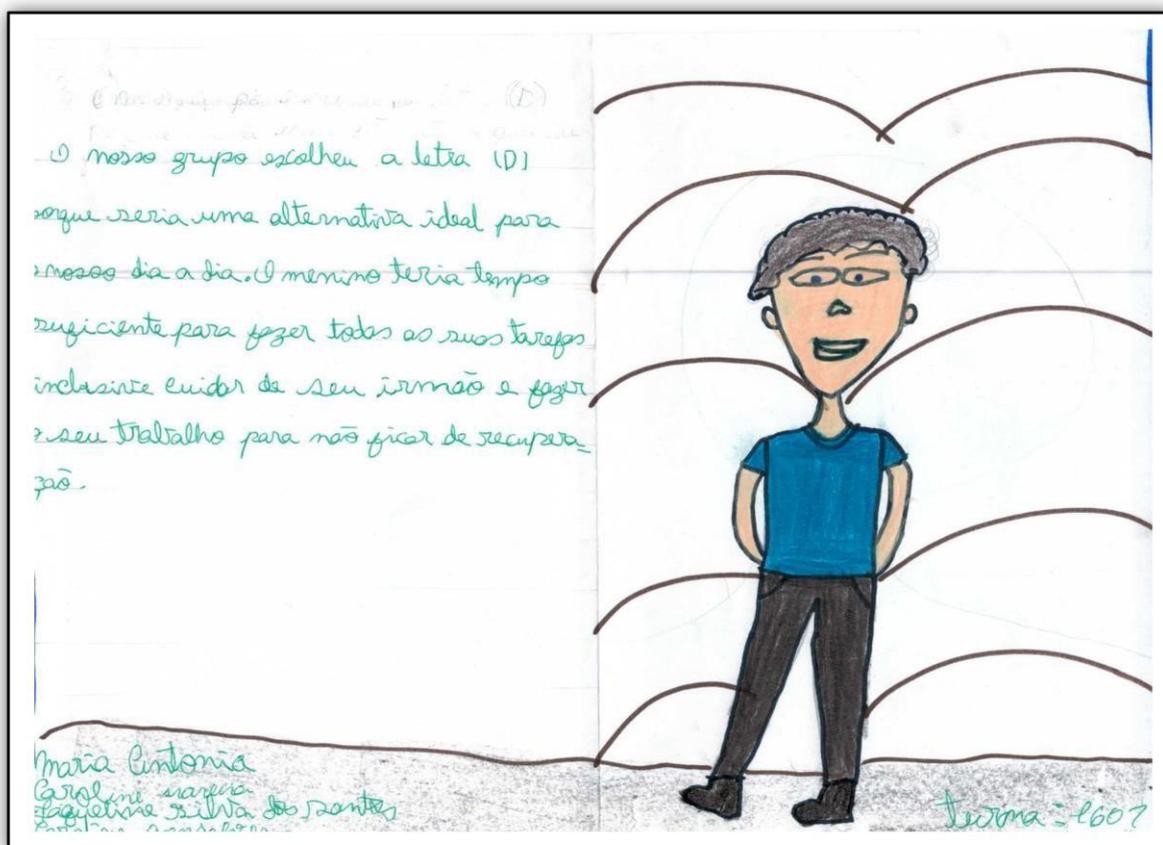
Maria Antônia: A gente escolheu a letra D, porque a gente ia fazer tudo, não íamos deixar nada pendente. Íamos arrumar a casa, fazer o trabalho, não íamos ficar de recuperação e íamos também dar comida e remédio pro irmão. A gente ia tentar fazer tudo ao mesmo tempo, como a gente faz mesmo. Lá em casa eu faço uma porção de coisas a tarde. A gente acha que a gente ia conseguir fazer tudo. Mesmo só podendo escolher uma, a gente ia acabar dando um jeito de cuidar do nosso irmão também.

Lorraine: Eu escolhi a D, porque eu faço isso tudo que o Pedro faz, lavo louça, arrumo o quarto, passeio com o meu cachorro, menos estudar (risos). Eu também escolheria a B, porque eu amo cachorro e estar com o meu cachorro. Além do mais, ele precisa comer.

As falas das meninas nos apontam que as suas vidas são fartas de demandas, não só aquelas relacionadas à vida escolar. Vemos que as crianças encontram dificuldades ao ter que escolher apenas uma posição diante de tantos afazeres e encontram uma saída na possibilidade de realizarem várias atividades ao mesmo tempo. O fato de não quererem deixar “*nada pendente*” sugere que elas exigem de si próprias que consigam dar conta de tudo e ao mesmo tempo, como se não pudessem deixar nada para trás.

Tal exigência parece ir ao encontro com o que, cada dia mais, as pessoas se deparam em nossa sociedade ocidental: a da existência de muitas demandas sobre o indivíduo e a sensação de que têm que não podem fracassar (BECK, 2002). Faz-se necessário ressaltar, nesse sentido, que as crianças de nosso estudo não parecem estar “isentas”, portanto, de exigências práticas e conflituosas que a vida lhes impõe. O fato de serem crianças não as exime de vivenciarem estes conflitos e terem que criar meios de encaminhá-los.

Abaixo, uma ilustração que aponta para a escolha da opção letra “d)”, em que o escrito nos diz que esta seria uma “*alternativa ideal*” para o dia a dia delas, já que o menino “*teria tempo suficiente para fazer todas as suas tarefas, inclusive cuidar do seu irmão e fazer o seu trabalho para não ficar de recuperação*”.



Desenho 7 - Maria Antônia e grupo, 6º ano.

Diante das exigências da vida, não só aquelas referidas ao âmbito da escola, as crianças de nosso estudo nos mostraram que se engajavam em diferentes atividades durante o seu dia a dia, mesmo aquelas que, contempladas pela ideia de uma ‘infância universal ideal’, especialmente escalonada pela linha evolutiva do desenvolvimento, não seriam consideradas ‘próprias’ as crianças, somente aos adultos. Vimos também que ao se depararem com o cumprimento de tais atividades e os dilemas que eles impunham, os encaminhamentos dados pelas crianças estavam sempre atravessados pelas considerações acerca do pensamento e da agência de outras pessoas, especialmente familiares. A seguir, apresentamos mais uma constatação sobre isso.

6.1.1.4 “Gosto de arrumar a casa pra fazer uma surpresa pra minha mãe!”: a realização de atividades domésticas como geradora de felicidade e bem-estar familiar

No dia a dia da maioria das crianças com que nos aproximamos, a realização de atividades domésticas era muito comum. Em algumas ocasiões em que eu conversava com elas, eu as perguntava como era a sua rotina em casa e, dentre os relatos, sempre havia alguma

atividade doméstica incluída. Ainda que as práticas variassem de criança para criança, é possível nomear, de acordo com as suas falas, que as mais novas, de 5 a 8 anos, realizavam atividades como arrumar os seus brinquedos, o seu material escolar, guardar a sua roupa e arrumar as suas camas. Já as mais velhas, de 9 a 12 anos, realizavam atividades que iam desde arrumar os seus próprios pertences a cozinhar, lavar banheiros, o chão e o quintal de suas casas.

Também nos aproximamos de crianças, como as irmãs Adrielly, Ana e Danielle, de 6, 8 e 10 anos, respectivamente, que realizavam algumas atividades relativas ao sustento financeiro da família, que era uma venda/bar, peto da sua casa, ajudando a mãe a vender os seus produtos e também a limpar o local. Outras crianças, como o menino Michel, de 10 anos, diziam que de vez em quando iam à padaria ou ao mercadinho do Morro do Pinto, para poder comprar alguma comida a pedido de suas mães.

Na fala de algumas crianças foi possível apreender que a realização destas atividades era entendida como algo *natural* em seus cotidianos. Isto é, as atividades domésticas faziam parte da rotina de algumas das crianças e eram vistas como normais no âmbito de suas famílias, assim como foi constatado em outras pesquisas (PUNCH, 2001; MORROW, 2008; OCHS AND IZQUIERDO, 2009; COLONNA, 2012; PIRES, 2012, entre outros). Ao justificarem essas práticas e/ou dizerem como se sentiam as praticando, elas apontavam a ajuda familiar e a felicidade dos pais como associações importantes em relação a elas. Nos extratos a seguir, evidenciamos algumas considerações sobre isso:

Yasmim, Isabelle e eu andávamos conversando na rua e quando nos aproximávamos da casa de Isabelle, Yasmim perguntou:

- Yasmim: Belle, você vai lá no centro [da cidade] hoje?

- Isabelle: Hoje não vou não, porque eu vou limpar o quintal e os banheiros que não limpei no Domingo.

- Yasmim: Putz, sério!?

- Isabelle: Pois é, no domingo eu fiquei com preguiça, aí vou ter que limpar hoje.

- Eu: E como é isso, Isabelle, de você limpar o quintal e os banheiros? É comum?

- Isabelle: Ih, tia. É sim! Sabe tomar banho todo o dia? Então, é igual a passar vassoura na casa! (risos)

- Eu: Ah... (risos) E o que você acha disso?

- Isabelle: De arrumar a casa? Olha, você pode me achar maluca, mas eu gosto de arrumar a casa. Até porque aqui [já estávamos em seu portão], cada um faz uma coisa, sabe? Os meus pais trabalham fora e a minha tia também, então geralmente a minha avó cozinha e eu e Carol [prima que mora no mesmo quintal] limpamos a casa.. É uma maneira de ajudar, né? A gente fica em casa o dia todo e a minha avó já está ficando velha. Cada uma ajuda um pouco e no final a casa fica um 'brinco' (risos). (Diário de Campo, Novembro, 2015)

Para a menina, que faz a associação entre tomar banho e passar a vassoura na casa como práticas que ela realiza diariamente, arrumar a casa é uma forma de ajudar a família. A sua fala aponta também para a consideração de que em sua casa, cada membro familiar contribui de alguma maneira para a manutenção do lar e, nesse sentido, ela se inclui como contribuintes. Ressalta-se também a consideração que ela faz em relação à geração mais velha da família, representada por sua avó. A menina evidencia o fato de sua avó já ser idosa e, nesse sentido, parecer também precisar de ajuda.

Em uma ocasião em que eu conversava com Ana, de 8 anos, na escola, a menina apontou que, na ausência dos pais, era ela e suas irmãs que cuidavam de si próprias, como uma forma de também deixar a sua mãe feliz:

Neste dia, Ana me disse que não quis comer porque tinha abóbora no almoço da escola e não gostava deste legume. Eu perguntei, então, se em casa ela também não comia quando não gostava da comida e a menina me respondeu que em muitas vezes ela que cozinhava o que ela gostava, como “miojo, ovo, arroz”. Em seguida, completou: “Mas lá em casa eu não só cozinho não, tia. Eu adoro limpar o chão, deixar a casa brilhando”. Eu a indaguei sobre isso e ela justificou: “Porque eu gosto de ver tudo brilhando, tudo branquinho... Gosto de arrumar a casa pra fazer uma surpresa pra minha mãe!”; “Ah, como assim ‘surpresa’, Ana?”, perguntei. “É porque ela trabalha muito e às vezes não tem tempo de cuidar nem da gente”. Eu questionei: “Se ela não tem tempo, então quem cuida?”; Ana: “O meu tio de mais ou menos [padrasto]. Eu: “O Cristiano?”; Ana: “É, mas às vezes ele também está na venda e não pode cuidar”. “Aí quem cuida?”, perguntei novamente; Ela respondeu: “A gente mesmo!”, com um sorriso no rosto, como se estivesse orgulhosa por isso. “E como vocês cuidam de si mesmas?”; Ela: “Fazendo as coisas em casa... Tipo, a comida, nosso dever da escola, limpando a casa e não brigando uma com a outra”. Eu: E por que vocês fazem essas coisas? Ela me respondeu: Porque a mamãe não tem tempo, aí ela fica feliz quando a gente faz as coisas direito e não briga. (Diário de Campo, Dezembro, 2015).

O extrato acima nos mostra que a menina Ana realiza certas atividades em casa, como limpar a casa, deixando o chão limpo, porque gosta de fazer uma surpresa para a sua mãe que teria pouco tempo para se dedicar a estas tarefas. Além disso, vemos que, na ausência dos adultos da família, é as próprias meninas que “cuidam de si”, o que, segundo ela, concretiza-se nas práticas de preparar a própria comida, fazer o dever da escola, limpar a casa e manter uma boa relação com as irmãs. A justificativa para a realização dessas práticas decorre de um sentimento gerado em sua mãe, de “ficar feliz”, pela percepção de que as meninas estão cuidando de si.

Para o menino Michel, de 10 anos, que vai a padaria com frequência comprar comida a pedido da mãe, esta atividade também é realizada em associação ao que sente um membro de sua família, neste caso, o seu pai:

Eu conversava com o Michel, que estava sentado no banquinho do pátio segurando um bolo para a festa na escola. Ele me disse que a sua mãe que tinha feito o bolo, mas que havia sido ele que comprara os ingredientes na padaria próxima da sua casa.

Eu: E Michel, você foi à padaria só porque teria a festa hoje ou você costuma ir nela mais vezes sem nenhum adulto?

Michel: Ih tia, eu vou direto! Volta e meia a minha mãe esquece alguma coisa do mercado e pede pra eu ir lá.

Eu: E o que você acha de ir lá quando a sua mãe te pede?

Michel: Normal, eu vou lá direto, já conheço todo mundo. Aí depois o Sr José, o dono da padaria, fala pro meu pai como eu sou educado e comprei tudo direitinho.

Eu: Ah é? E o que que tem o Sr. José falar isso de você?

Michel: Ah tia, o que tem que é bom, porque meu pai fica todo feliz, orgulhoso de mim, em seguida o menino abre um sorriso.

(Diário de Campo, Dezembro de 2015)

Vemos que para o Michel ir a padaria é uma atividade que ele considera “normal”. Em seguida, em sua fala, destaca-se as atribuições positivas realizadas pelo dono da padaria sobre ele e como elas têm um impacto relevante, uma vez que ressoam sobre como se sentirá o seu pai. Para o menino, deixar o pai “feliz” e “orgulhoso” é importante e o faz se sentir bem por isso.

Nesta seção, alguns apontamentos se destacam. Primeiro, sobre a prática de atividades domésticas por parte das crianças, pessoas situadas em contextos geograficamente, culturalmente e historicamente distintos elaboram interpretações e valores variados em relação às atividades das crianças e o reconhecimento da sua legitimidade enquanto um trabalho (COLONNA, 2012). Estudos da infância mais recentes vão de encontro à noção de “trabalho” geralmente associada a atividades geradoras de rendimentos por parte dos adultos, fora de suas casas, pois este entendimento impediria, assim, que as crianças sejam consideradas “trabalhadoras” (WIHSTUTZ, 2001).

Entendendo a variabilidade e complexidade desta associação, em nosso estudo, foi possível apreender que as crianças realizam atividades domésticas como arrumar a cama, varrer o chão, ir à padaria, entre outros, e que estas práticas vão além da execução de práticas concretas e delegadas por seus pais, pois são permeadas pelas ideias de ajuda à família, manutenção do lar, felicidade e orgulho parental. As crianças apresentam a importância de

suas contribuições para outros membros de suas famílias, assim como encontrado em outras pesquisas (WIHSTUTZ, 2001, PUNCH, 2001, OCHS et IZQUIERDO, 2009, entre outros)

Ainda que a literatura contemporânea acerca da divisão do trabalho doméstico infantil enfatize a emergência da criança no processo que vai da dependência do cuidado parental para a independência, a nossa pesquisa corrobora o que Zaher (2001) aponta em relação a importância da unidade do cuidado e interdependência recíprocas no âmbito social e econômico da vida doméstica. A noção de interdependência está atrelada a assunção do papel ativo da criança em satisfazer as necessidades da família como um todo, sendo as atividades domésticas praticadas para o bem comum neste âmbito. A noção de reciprocidade, por sua vez, está relacionada ao fato da criança cuidar de outros membros da família, prestando ajuda a eles através de suas práticas (Idem).

Vimos também que as contribuições das crianças são entendidas por elas como benéficas para o funcionamento do lar como um todo, sendo apreciadas e tidas como normais em seus cotidianos. Por estarem inseridas em famílias cujo grupo social se qualifica por ser economicamente menos favorecido, esta característica parece se relacionar com o fato das crianças associarem as atividades exercidas à contribuição e à ajuda familiar (PUNCH, 2001, COLONNA, 2012). Em famílias monoparentais ou famílias numerosas alemãs, bem como famílias oriundas da imigração, as crianças também relacionam o significado de suas atividades no lar em termos de contribuição para a comunidade familiar (WIHSTUTZ, 2001), diferentemente das crianças oriundas de classe média da cidade de Los Angeles, por exemplo (OCHS et IZQUIERDO, 2009).

6.1.1.5 Considerações gerais sobre a responsabilidade pelo outro nas relações familiares

Neste momento, parece-nos importante retomar, de maneira geral, o que pudemos apreender nesta seção mais ampla, a responsabilidade pelo outro nas relações familiares. A partir dos exemplos trazidos, foi possível apreender que as crianças estão atravessadas por experiência de cuidado e proteção para com seus/suas irmãos/ãs, seja ele/ela saudável ou doente, e realizam práticas cotidianas que demonstram a responsabilidade para com este membro. As relações nas quais nos aproximamos são perpassadas por companheirismo, solidariedade, afeição e empatia, mas também atravessadas por disputas e chateações entre as crianças, revelando que as suas relações são assimétricas e também flexíveis.

Nós vimos que quando o /a irmão/ã está doente ou machucado, as crianças se sentem convocadas a ajudá-lo, como se houvesse um imperativo nesta ajuda, seja pelo vínculo família

ou pela normatividade que a ajuda ao próximo familiar impõe. Entretanto, o cuidado com o irmão machucado esbarra, no dia a dia das crianças, com outras exigências em suas vidas, não apenas aquelas relacionadas ao âmbito escolar. Diante das muitas demandas que as suas vidas lhes impõem, as crianças nos mostram como é difícil ter que responder à apenas uma exigência, uma vez que se sentem convocados a se posicionarem em diferentes situações.

Como uma saída a este dilema, vimos que muitas delas encaminham respostas às diferentes demandas do seu cotidiano que tentam contemplar mais de uma resposta possível. As crianças realizam muitas atividades em um mesmo dia, tentando “dar conta” de tudo e ao mesmo tempo. Nesse sentido, também nos mostram o quanto contribuem para a manutenção dos seus lares, pois realizam atividades domésticas, como arrumar a casa, lavar o chão, entre outros, que são entendidas no âmbito de suas famílias como práticas naturais de serem realizadas pelos sujeitos infantis.

Essas atividades domésticas, assim como os cuidados entre irmãos/ãs, são perpassadas pelas ideias de ajuda familiar e felicidade parental, destacando o quanto o que sentem/pensam suas mães, pais e irmãos/s são importantes para as crianças, revelando o destaque que a filiação, a interdependência e a reciprocidade possuem no âmbito destas relações. Como nos diz Saillant et Gagnon (2001), a responsabilidade pelo outro no circuito familiar tem um conteúdo simbólico muito forte, especialmente porque as ações práticas são realizadas a alguém que é parte importante da história do sujeito, de sua biografia. Nesse sentido, é destinada a alguém que significa para o sujeito, em nome de alguma coisa, de valores, de um ideal (Idem).

Acrescentamos, por fim, que a responsabilidade pelo outro no âmbito das relações familiares no grupo social e cultural no qual as crianças de nosso estudo fazem parte também se destaca pelo fato da solidariedade e contribuição à manutenção do lar por parte de todos os membros, sejam eles crianças ou adultos, possuir um caráter normativo, pela importância que é dada a tais contribuições para a própria sobrevivência das pessoas.

6.1.2 A responsabilidade pelo outro nas relações não familiares

Neste momento, nós apresentamos os dados recolhidos que dizem respeito às relações estabelecidas pelas crianças com pessoas fora de seus núcleos familiares, como os seus pares e com a pesquisadora do trabalho de campo. A seção está dividida em duas partes: 6.2.1 A “tia” que não é daqui e pode se machucar ou se perder: o cuidado com a pesquisadora do trabalho de campo e 6.2.1 Os pares que precisam de ajuda na escola: brincadeiras infantis e os amigos com necessidades especiais.

6.1.2.1 A “tia” que não é daqui e pode se machucar ou se perder: o cuidado com a pesquisadora do trabalho de campo

Um dos aspectos da rotina das crianças que constatamos é que muitas delas realizavam o trajeto de suas casas até a escola e vice-versa sem a companhia de nenhum adulto. Muitas delas iam com a companhia de seus/suas irmãos/ãs, como já relatamos em seção anterior, e outras também com seus grupos de pares ou sozinhas. Ao me aproximar das crianças e estabelecer uma relação mais consolidada com elas, eu acabei sendo convidada para acompanhá-las em seus trajetos e também me inserir nos grupos que percorriam as ladeiras do Morro do Pinto. Durante tais trajetos, foi possível apreender que as crianças mantiveram uma relação de cuidado para comigo, demonstrando que, nestes casos, eu era o outro que as interpelava em função da minha fragilidade e vulnerabilidade nos contextos em que estávamos.

Durante o período de observação-participante, houve muitos exemplos em que pudemos apreender tal constatação. Destacamos alguns deles abaixo, através das relações mantidas entre algumas crianças e eu.

Yasmim, aluna do 6º ano de 12 anos, foi uma das crianças com quem mais me aproximei. O nosso contato foi estabelecido, principalmente, através da brincadeira do Queimado. Yasmim jogava muito bem este jogo e era quem, frequentemente, acertava mais bolas em outras pessoas. No início da minha inserção nesta brincadeira, por anunciar que eu não tinha certeza das regras e ser nomeada como *café com leite*¹⁷, ela disse, então, para eu não me “preocupar”, pois ela iria me “proteger”. Eu, curiosa com a fala dela, perguntei: “*Me proteger? E eu preciso ser protegida?*”. E ela me respondeu: “*Claro, né tia? Você não joga bem ainda!*”. Diante da fala dela e curiosa com a sua postura, eu concordei que ela, então, me protegesse no jogo.

De fato, ao longo das minhas primeiras participações no Queimado com a turma do 6º ano, foi assim que ela se posicionou perante a mim, pegando a maioria das bolas que alguém tacava em minha direção e tentando evitar que me queimassem. A sua posição protetora para comigo não se limitou, entretanto, nas brincadeiras do Queimado. Ela se manifestou, principalmente, durante os trajetos percorridos pelos arredores do Morro do Pinto.

Neste dia, eu fui acompanhar as meninas do 6º ano pela primeira vez em direção às suas casas, pelo caminho que dá na estação de trem Central do Brasil, que normalmente é mais movimentada. Estávamos andando e conversando já com o

¹⁷ Expressão usada pelas crianças me identificarem como alguém que estava participando com certa “neutralidade” do jogo, não podendo ser alvo de bolas fortes

grupo diminuído quando, ao atravessar uma rua onde passava carros, Yasmim pegou no meu braço, puxando-o e disse em tom firme: “Tia, você quer morrer?!!”. Eu, assustada com a atitude repentina, pedi então que me explicasse. Ela respondeu: “Ué, você não viu o carro passando? Ele estava vindo muito rápido, você pode se machucar se andar devagar assim!” Carol que estava conosco, comentou rindo: “Yasmim, a tia não é daqui, você não sabe? Ela é rica, é quase estrangeira, não sabe andar por aqui!”. Eu: Como assim ‘eu sou rica e estrangeira’ e por isso eu não sei andar por aqui? E Carol me disse: “Tia, aqui você não pode dar mole, achar que está passeando. Tem que ficar ligada, pra não correr perigo, entendeu ?” Eu, então, respondi: “Entendi... Mas que tipo de perigo você está se referindo?”. Ela: Ah tia, muitos! É só não dar bobeira!! Em seguida, a menina se despediu, pois tinha que pegar outra rua para a sua casa. [...] (Diário de Campo, Setembro de 2015).

Neste episódio descrito, Yasmim puxou o meu braço para impedir que eu fosse atingida por um carro que vinha na rua em que atravessávamos, apesar desse perigo não ter sido constatado por mim. O fato de eu estar andando devagar foi associado pela menina Carol a eu ser “rica, quase uma estrangeira” e estas se apresentarem como condições para eu não saber andar pela região. Apesar de estes adjetivos serem comumente utilizados em nossa sociedade como definidores de status e poder, no contexto em que estávamos eles foram usados pela menina Carol para apontar a diferença que eu expunha em relação às pessoas que moravam na região e, portanto, saberiam andar por ali sem “dar mole” ou “achar que está passeando”.

Na sequência desta situação, eu fui conversando com Yasmim sobre a comunidade e sobre o que ela entendia pelos “perigos” dali. Ela me contou, então, que as ruas perto da escola eram as “mais tranquilas” e aquelas que levavam à estação de trem Central do Brasil, já fora do Morro do Pinto, eram as mais perigosas, porque normalmente nelas ocorriam muitos assaltos. Uma das questões colocadas por ela durante o nosso percurso era justamente o trajeto que seguiríamos.

Para chegar à estação de trem Central do Brasil, onde eu pegaria o metrô pra ir embora e ela o teleférico para subir o Morro da Providência, onde morava, nós tínhamos duas possibilidades: a de passar pela rua de acesso principal atrás da estação, ocupada por muitos moradores de rua e também usuários de drogas, ou darmos uma volta muito grande para chegarmos à sua frente. Diante de suas colocações sobre a região, eu perguntei, então, a sua opinião: “O que você acha, Yasmim? É seguro passar pela rua ou é melhor darmos a volta?” e ela me respondeu, com toda firmeza: “Olha, tia, seguro não é. Mas nunca me aconteceu

nada e estando comigo, por eu estar com o uniforme da escola, também não vai ser hoje que vai acontecer! É só a gente continuar conversando e andar rápido, só isso!”

Yasmim, naquele momento, apresentava para mim que não estava segura quanto a sua opinião, em contrapartida, decidiu assumir a sua escolha e arriscá-la mesmo assim, sugerindo que continuássemos o percurso. O fato de ela associar o seu uniforme da escola como um “amuleto”, algo que poderia nos proteger, chamou a minha atenção. Neste caso, o fato de ser estudante tem um valor social naquela região e parece ser algo que as resguardaria em determinadas situações. Eu, por estar em sua companhia, então, também seria protegida por esse valor que o uniforme possui.

Também na ocasião em que Yasmim me convidou para ir almoçar em sua casa e conhecer a sua família, a menina demonstrou o quanto conhecia sobre a região e também a sua preocupação para que eu ficasse “ligada” as situações que ocorriam ao nosso redor.

Yasmim: Tia, é o seguinte, deixa eu te explicar, já que você não é daqui: O Morro da Providência [comunidade ao lado do Morro do Pinto, onde ela e a família moravam] é diferente do Morro do Pinto, sabe? Aqui a gente tem que ficar sempre mais ligada ao que está acontecendo ao nosso redor, quem são as pessoas que andam do nosso lado e não falar com todo mundo. (Diário de Campo, Setembro de 2015).

Durante o trajeto, na ocasião em que chegávamos perto da ruela onde se localizava a casa de sua mãe, bem na esquina, deparamo-nos com dois jovens sem camisas com pistolas presas em suas bermudas. Ao avistá-los a uns dois metros de distância, a menina olhou pra mim e disse em tom baixo: “Só cumprimenta, tia. Só cumprimenta!”. Em seguida, passamos por eles, demos “boa tarde!” e seguimos o caminho. Em momento posterior, ela me contou que aqueles eram “meninos do tráfico” e não gostava deles, porque os considerava “bandidos” que lhe deixavam com “medo”.

A grande maioria das comunidades de baixa renda do Rio de Janeiro é dominada por grupos de traficantes de drogas e armas ou por milícias que se impõem ditando regras e impedindo a livre circulação das pessoas. Nesses casos, somente alguns sujeitos podem ter acesso a determinadas regiões, outras devem manter a distância sob o risco de colocarem a própria vida em jogo (CASTRO et PÉREZ, 2011).

Durante este dia, a Yasmim não quis falar sobre o tráfico de drogas que ocorria na esquina da casa da sua mãe ou sobre os meninos que atuavam nele, mas foi possível apreender que, mesmo ela se sentindo com medo e insegura na região, isso não a impedia de percorrer os seus trajetos e enfrentar os dilemas que eram lhe apresentados.

A partir desta aproximação ao cotidiano de Yasmim, vimos, portanto, que ela conhecia muitas das ruas da região, as pessoas, os pontos principais e como nós deveríamos nos posicionar para estar ali, dando-me conselhos ou agindo em prol da minha segurança. Yasmim possuía conhecimentos para lidar com aquilo que não considerava “seguro” que diziam respeito à vida prática em sua comunidade, que ela mostrou ir apreendendo a partir da vivência de seu próprio cotidiano.

Nesse sentido, a menina passava por diversas situações que diziam respeito à cultura em que está inserida e a aos modos que a comunidade e também a sua família se relacionavam com fato de ela ser uma criança ou não. No trajeto da escola até a casa, ela falou com sua mãe duas vezes no telefone, por exemplo, para dizer em que ponto estava do trajeto, apontando que, o fato dela circular com bastante liberdade, não elimina a tutela e o controle que a família também mantém sobre ela.

No que diz respeito a como Yasmim se portou perante a mim, foi possível apreender que ela, desde o fato de me proteger no jogo do Queimado até as suas demonstrações no trajeto pelas comunidades, mostrou-se muito cuidadosa comigo. A menina identificou riscos os quais eu poderia sofrer e agiu em prol de minha proteção. Exemplos como puxar o meu braço para que o carro não tivesse a possibilidade de me atingir; dizer-me, pelo fato dela estar de uniforme, que nós estaríamos mais seguras para atravessar uma rua perigosa; sugerir-me como me portar quando avistamos os meninos com as armas, entre outros, demonstraram-nos isso.

O fato de eu “não ser dali” parece ter me colocado numa posição que, na visão da menina, qualificava-me como alguém que se encontrava em uma situação de vulnerabilidade e, portanto, precisava de ajuda para melhor me situar na região e correr menos perigo. A menina, através de seus gestos, mostrou ir ao encontro das minhas necessidades sem que as mesmas tenham sido declaradas verbalmente por mim ou por outra pessoa.

De modo semelhante, na relação que estabeleci com Fernanda também foi possível apreender o cuidado da criança para comigo. Diferente de Yasmim, entretanto, que possuía 12 anos, Fernanda possuía 6 anos e estava no 1º ano do Ensino Fundamental. As nossas primeiras interações ocorreram pelo fato dela estar de castigo no banquinho do pátio na hora do recreio e, por eu estar ali também, nós acabávamos conversando e brincando uma com a outra.

Em uma de nossas primeiras trocas, Fernanda já anunciou, e em tom de orgulho, que fazia o trajeto de sua casa até a escola e vice-versa sozinha. “*Sozinha?!?*”, eu perguntei espantada. A surpresa que eu deixei transparecer estava relacionada ao fato da menina ser extremamente pequena – em tamanho, principalmente – e eu estar colada, de certa maneira, à ideia de que crianças muito pequenas não costumam realizar tal trajeto sozinhas. Para ela, já

era “*normal*”, uma vez que a sua mãe e irmãos não poderiam pegá-la na escola e ela já tinha se acostumado a ir e vir sozinha desde o ano anterior.

Em uma das situações na escola, nós combinamos de ir juntas embora, para que ela me mostrasse o caminho que fazia até a sua casa. Assim que saímos do portão do colégio, já na hora da saída, a menina segurou a minha mão e disse: “*Hoje eu vou ser a guia, tia, como em um passeio!*”. Eu concordei e disse, então, que ela podia me guiar pelas ruas sim, já que eu não as conhecia muito bem.

Durante o caminho, que dava na direção da estação Leopoldina, isto é, direção contrária da descrita no trajeto anterior com Yasmim, a menina foi me apontando casas: “*Tia, aqui mora a Janaína, da minha turma*”; vendas: “*tia, é aqui que eu compro ‘geladinho’ pra tomar*”; lugares importantes para ela: “*aqui foi aonde eu achei um gatinho na semana passada dentro de uma caixa*” e até pontos em que ela pediu que eu tirasse fotos dela, para ela mostrar pra sua mãe¹⁸ o seu lugar preferido no Morro do Pinto.



Foto 11 - Fernanda em seu local predileto no caminho para casa.

¹⁸ Sobre esta foto: eu a imprimi e levei para ela na escola na semana seguinte

Durante este percurso, realizado no interior do Morro do Pinto, nós andamos por ruas pouco movimentadas e cuja circulação de carros era diminuta. Fernanda foi a todo tempo andando um pouco a minha frente ou de mãos dadas comigo, mostrando-me, com orgulho, os lugares que conhecia. Após andarmos bastante por um trajeto que eu nunca havia feito, em determinado momento, eu perguntei: “*Fernanda, e a sua casa, cadê?*”. Ela me respondeu: “*Th, tia, ficou lá pro outro lado*”. Eu, então, a questioneei: “*Ué, então por que viemos por aqui?*”. E ela me disse: “*C omo eu ia te deixar s ozinha, tia? Você não conhece o Morro e pode se perder! Eu: Então você não costuma realizar esse caminho que fizemos? Ela: “Não! Só a primeira parte dele, até a moto, depois eu vim pra te deixar no lugar certo e você poder ir embora sem se perder”*. [...] (Diário de Campo, Outubro de 2015).

A partir da exemplificação deste dia, é possível constatar que Fernanda parece se apropriar do espaço físico do Morro do Pinto, conhecendo bem as ruas por onde passávamos, sendo a minha “*guia*”. Também se mostrou evidente o fato da menina possuir uma relação afetiva para com a comunidade, na medida em que me apresentou lugares os quais tinha algum vínculo estabelecido. Assim como o estudo realizado com crianças na favela Babilônia do Rio de Janeiro (PÉREZ et JARDIM, 2015), vemos que as meninas de nosso estudo ocupam a comunidade, marcando o seu território de domínio e transformando-o em um lugar.

Para além da demonstração de apropriação dos espaços que compõem o Morro do Pinto a partir dos vínculos mantidos com eles, a menina também se portou demonstrando a sua preocupação e cuidado para comigo. O fato de eu não “conhecer o Morro” e, portanto, está sujeita a me perder e correr riscos foi ressaltado por Fernanda como as justificativas para que me acompanhasse até determinado lugar na comunidade, onde eu supostamente já saberia ir embora sozinha. Para a menina, caso ela não estivesse comigo, eu não saberia voltar para a minha casa.

Estes dois exemplos trazidos nos apontam, em primeiro lugar, que algumas crianças as quais nos aproximamos se apropriam dos espaços das comunidades onde vivem, fisicamente e afetivamente. As crianças e jovens se apropriam simbolicamente da cidade a partir de sua participação naquele espaço, de histórias e lembranças de situações vividas ali (CASTRO et PÉREZ, 2011).

Na contramão de se protegerem do medo e dos perigos que a vida na cidade pode proporcionar, isolando-se em lugares privados e supostamente seguros como normalmente faz a classe média e alta, as meninas identificam os possíveis perigos que as cercam pelas ruas de suas comunidades e também criam modos de lidar com eles. O fato de morarem em lugares, especialmente o Morro da Providência, cujos perigos concretos atravessam as suas vidas

diariamente em maior grau e frequência do que outros lugares da cidade, não as impede de circular com confiança em si próprias e também de se sentirem “em casa”, dominando os espaços que transitam.

Chama atenção também que essa ambientação que as fazem “se sentirem em casa na rua” (Idem, p. 114) também não é limitada pelo fato de serem crianças e, em alguns casos, muito pequenas, como a Fernanda. A idade também parece não ter sido determinante para as crianças encapsularem as suas percepções acerca de mim. O fato de eu ser adulta não foi condição para eu que fosse vista por elas como alguém “auto suficiente” naquela região, mesmo eu sendo uma “*tia, rica e estrangeira*”, na visão de uma das meninas.

Ao me aproximar das crianças na escola e acompanhá-las durante os seus percursos pelas comunidades, eu me apresentei para elas como alguém que precisava de ajuda, ora porque não sabia jogar a brincadeira do Queimado ainda, ora porque não era moradora da região e, portanto, precisava aprender a me portar diante de determinadas situações e a também conhecer melhor as ruas, para não me machucar ou me perder. Eu era uma pessoa que, naqueles contextos, mostrava-se vulnerável e frágil diante das meninas.

Como nos diz Brito e Meneses (2014, p. 73), “a vulnerabilidade, no cenário do existir humano, tem permitido a expressão de uma ética de solicitude ao outro”. Na situação do cuidado, a vulnerabilidade indica o anseio de ser auxiliado, de receber a ajuda no sofrimento e na necessidade. A vulnerabilidade se manifesta, assim, como um pedido de cuidado, um pedido de responsabilidade (Idem).

Nesse sentido, no encontro comigo, quem se apresentava vulnerável e frágil não eram as crianças, como se poderia esperar, já que são estes atributos que qualificam em grande medida a literatura que aborda a especificidade do sujeito infantil (RENAUT, 2012). Ao contrário, a convocação por uma ajuda partia de uma adulta que, supostamente, por seu lugar de escolarização, renda, moradia e idade, seria mais empoderada. Tal convocação não foi realizada verbalmente, pois eu não disse às meninas que eu precisava de auxílio e/ou esta percepção foi anunciada por alguém. As suas manifestações de proteção e cuidado comigo se deram espontaneamente a partir das experiências partilhadas entre nós.

Nós destacamos também, como descrito na seção 5.4, que a minha interação com as crianças se deu de forma muito prazerosa e afetuosa, o que sugere ter atravessado o modo que portavam perante a mim nas situações em que me viram em situações de necessidade e vulnerabilidade. Acreditamos que o vínculo estabelecido entre nós anteriormente tenha influenciado o modo que se posicionaram perante a mim, mas não podemos afirmar isso com

certeza uma vez que estas situações se apresentaram depois que já estávamos enredadas por afetos e expectativas.

Como palavras finais, nós podemos dizer que o fato das crianças agirem a partir das experiências em que puderam perceber a minha vulnerabilidade diante das situações e dos vínculos estabelecidos entre nós aponta para uma proximidade que não se revela com carácter espacial ontológico, mas sublinha o carácter contingente da relação responsável (CRITCHLEY, 2004, 2008; BRITO et MENESES 2014). Assim, vimos que as suas demonstrações de cuidado não se deram através de uma ação planejada reflexivamente e autonomamente e sim, a partir daquilo que se deu afetivamente na experiência, no encontro com o outro, neste caso, comigo, a pesquisadora do próprio trabalho de campo.

6.1.2.2 Os pares que precisam de ajuda na escola: brincadeiras infantis e amigos com necessidades especiais

A nossa aproximação ao cotidiano infantil também nos permitiu apreender a responsabilidade pelo outro nas relações das crianças com seus pares. Como já exposto anteriormente, uma das formas de eu me integrar com as crianças foi através das brincadeiras. Eu passava praticamente todo o horário do recreio brincando e conversando com elas e, durante estes momentos, nós pudemos observar muitos aspectos de cuidado, cooperação, interação entre as próprias crianças.

A brincadeira era vista pela maioria dos sujeitos infantis como algo muito importante, até mais do que comer. Em um dia em que Gabriel, do 6º ano, explicava-me sobre a mudança do tempo de recreio, que no ano anterior era de 30 minutos e neste ano de apenas 20 minutos, eu o questionei o que ele tinha achado da mudança e ele me disse: “*Horrível, tia! Mas a gente dá o nosso jeito*”. O “jeito” dado por elas, segundo Gabriel, era comer de forma rápida a refeição que a escola oferece para poder ir jogar ou simplesmente não comer para poder ter mais tempo de jogo.

Eu: Mas quando você não come, não fica com fome?

Gabriel (11 anos): Às vezes sim, mas aí tento controlar a fome jogando. E se eu ganhar, aí mesmo é que a fome vai embora.

Eu: Caramba...Brincar é mais importante que comer?

Gabriel: Depende da fome, tia! Mas aqui na escola é sim.

Eu: Como assim “aqui na escola”?

Gabriel: É porque aqui na escola a gente só tem esse tempo pra brincar. Aí ou brinca ou morre! (risos)

“*Brincar ou morrer?*”, eis a questão. Para esta indagação, o menino apontou o caminho do brincar como aquilo que a tira da “*rotina chata da escola*”, que em sua fala, estaria associado à possibilidade de morrer. Na sequência desta fala e com a aproximação de outras crianças à conversa, elas me disseram alguns dos motivos pelos quais gostavam de brincar e, além do que já anunciado por Gabriel, as suas falas contemplavam, principalmente, a interação com outras crianças: “*Ah, porque brincar com meus amigos é legal*”; “*Porque só na brincadeira que eu posso me divertir com as meninas*”; “*Porque brincar com os nossos amigos deixa a gente feliz*”.

No tempo institucional de vinte minutos destinado ao recreio, raramente eu via alguma criança solitária ou brincando sozinha. Ao contrário, estavam na maioria das vezes com outras crianças, em grupos grandes ou mais reduzidos, como em duplas e trios. Observamos que as crianças que brincavam juntas eram normalmente da mesma turma, mas nem sempre. Como destacado no extrato abaixo, a aproximação de uma pessoa nova na brincadeira que não sabia brincar era motivo de aprendizado e troca entre algumas crianças:

Neste dia eu brincava com três meninas do 2º ano de pular corda, que eram amigas que sempre estavam juntas na hora do recreio. Eu e mais uma das meninas rodávamos a corda, enquanto as outras duas se revezavam em pular ou pulavam juntas. Em determinado momento, duas outras meninas, de turma diferente, aproximaram-se e perguntaram para mim se poderiam brincar conosco. Eu disse que sim, olhei para as outras meninas que já brincavam anteriormente, elas cochicharam entre si e disseram que sim também. Quando chegou a vez de uma das meninas novas, em sua primeira tentativa, ela se embaralhou e não conseguiu pular a corda. Amanda, que batia a corda junto comigo, disse: “Mais uma vez, tenta!”. Mais uma vez, então, nós rodamos a corda e a mesma ficou parada na canela da menina, que pulou sim, muitas vezes, mas no momento em que a corda já tinha encostado nela. Uma das meninas que aguardava a sua vez de pular, a Bruna, disse: “Você não sabe pular corda, né?” E a menina não respondeu, apenas ouviu o comentário, com uma feição de constrangimento. Então, Bruna completou: “Não tem problema! Aqui ninguém sabia também... Tenta mais uma vez!”. Eu, observando o desenrolar desta situação, rodei a corda mais uma vez com Amanda. E, novamente, a corda parou nas pernas da menina. Nesse momento, Bruna foi ao seu encontro, no centro da corda, pegou a sua mão e disse: “Olha, é o seguinte, a gente já sabe pular, você não. Então presta atenção como eu pulo primeiro e depois é a sua vez de novo”. Bruna, então, pediu que Amanda e eu rodássemos a corda. Ela pulou, muitas vezes. E, depois, ao parar de pular, voltou-se para a menina e disse: “Entendeu? Agora é a sua vez!” Novamente, a menina não conseguiu, mesmo tentando algumas vezes. Em determinado momento, quando um constrangimento da menina se tornava aparente novamente, Bruna se aproximou e disse: “Pular

corda é fácil, mas é difícil também. É melhor a gente pedir pro Tio Vicente uma corda menor porque aí você consegue treinar. [...] (Diário de Campo, Outubro de 2015)

Esse extrato acima nos aponta aspectos da interação das meninas que já sabiam brincar de pular corda com uma menina que não sabia, de uma turma diferente. No desenrolar da cena, vemos, primeiramente, que Bruna é a menina que assume a liderança desta interação. No momento em que a menina nova na brincadeira se mostra constrangida por não conseguir pular a corda, Bruna constata este fato e acolhe o seu embaraço dizendo que “*não tem problema*”, já que ali naquele grupo, em algum momento anterior em suas vidas, as meninas também não sabiam brincar de pular corda. Nesse sentido, a menina afirmou que o conhecimento que tinha acerca da brincadeira não era “seu”, essencialmente. Ao contrário, Bruna reconhece que o mesmo foi apreendido, problematizando, assim como alguns estudos da infância o tem feito (COOK, 2015), a conceituação da brincadeira como inerente à criança.

Vemos que, por ser um conhecimento apreendido, o mesmo deve ocorrer para que a outra menina saiba também pular corda. Para Bruna, o aprendizado não é da ordem de uma explicação racional, mas da ordem da praticidade, que se dá através da observação, tentativa e erro. Por esse motivo, aproxima a menina do que seria o processo de aprendizagem: “*Presta atenção como eu pulo primeiro e depois é a sua vez de novo*”. Parece-nos, desse modo, que essa aproximação se configura como uma “aprendizagem situada” (PARADISE et HAAN, 2009), cujo aprender se dá através da interação com os outros na realização das atividades que eles estão aprendendo (Idem).

Neste extrato também observamos que Bruna se sensibiliza com o fato da menina estar ficando constrangida novamente na brincadeira, por não ter conseguido pular mesmo após muitas tentativas. Quanto a isso, parece-nos que Bruna reconhece a dificuldade e o embaraço que a outra menina se encontra e admite a própria dificuldade da brincadeira que, para ela, já é fácil, mas ao mesmo tempo, é difícil para quem não sabe ainda. Desse modo, Bruna parece ter se sentido convocada a ajudar a outra menina que não conseguia brincar e, como solução, propõe que a própria prática da brincadeira, pois só na tentativa e no erro que ela poderia, finalmente, apreender.

Sobre a interação que as crianças produzem durante as brincadeiras infantis, destaca-se o que Borba (2007) aponta nos resultados de seu estudo realizado em uma unidade municipal de educação infantil. Ela nos diz que através de experiências conjuntas, das posições que as crianças assumem junto aos/as companheiros/as, pelos papéis que adotam nas brincadeiras com os outros, bem como pelas ações que desenvolvem associadas às diferentes

brincadeiras das quais participam, as crianças vão construindo e estruturando as suas relações sociais, as regras de sociabilidade e seus vínculos afetivos. Em suas palavras, o “desejo de brincar junto move a criança em direção ao outro” (Idem, p. 157).

Para nós, esta constatação corrobora o que eu vivenciei com as crianças em nosso estudo durante os momentos em que as observei brincando ou participei de suas brincadeiras. Ir em direção ao outro assumiu, literalmente, as cenas das crianças correndo ou se reunindo no pátio para brincar e, sobretudo, significou a construção de laços e vínculos afetivos, assim como demonstrações de cooperação, cuidado e reciprocidade entre os sujeitos que brincavam juntamente.

Vimos também que o cuidado entre as crianças e seus pares manifestado nas brincadeiras também se estendeu para outros momentos de interação entre elas. Como apontado na seção 5.2 desta escrita, a escola que nos inserimos era contemplada com um programa de inclusão escolar, em que um profissional especializado em Educação Especial orientava e acompanhava o trabalho de alunos e alunas com necessidades específicas junto a classes de ensino regular. Durante a minha inserção, eu pude me aproximar do trabalho de um jovem profissional, que acompanhava as aulas junto com um aluno inserido neste programa. No entanto, a escola possuía outros alunos e alunas com necessidade específicas, que nem sempre possuíam este suporte, como o caso do Mateus.

Mateus era um menino de 10 anos, que estava no 4º ano, e possuía, segundo a coordenadora, um “*déficit neurológico*”. A coordenadora não soube me explicar ao certo o seu entendimento por esse déficit, mas apontou especificidades em sua fala e locomoção, além de dificuldades de aprendizagem. A primeira vez que o vi na escola foi em uma situação em que um grupo de cinco meninos estava jogando bola entre si e Mateus chegou andando, com um pouco de dificuldade, para se juntar ao grupo. Eu os observei de longe e vi que o menino foi bem recebido e o restante do grupo compartilhava bolas com ele. Mateus dominava a bola e a tacava de volta aos colegas com certo sacrifício e depois de algumas tentativas de direcionar o seu lance, o menino se separou deste grupo e foi brincar sozinho, com outra bola.

Mateus brincava com a bola sozinho e depois de alguns minutos, Fernanda, de 9 anos, aproximou-se dele. Nesta ocasião, eu ainda não conhecia a Fernanda e observei a interação dos dois, que passaram a brincar juntos. Eu notei que Fernanda era muito paciente, pois o menino tacava as bolas com frequência a uma distancia bem grande dela, fazendo com que fosse até onde a bola estava para buscá-la e em seguida tacava para ele novamente. Em determinado momento, os dois pararam de brincar e Mateus foi em direção ao bebedouro. A menina foi atrás. Os dois beberam água e logo depois, ela foi até uma mochila próxima, pegou uma toalha de rosto e começou a passar com delicadeza ao redor da boca e do pescoço do

menino, que havia se molhado bastante com a água. Na sequência, o sinal do recreio tocou e as outras crianças saíram correndo para formar a fila para subir. Nem Fernanda, nem o Mateus saíram correndo. A menina pegou a mochila, que, na verdade, era dele, colocou em suas costas, os dois deram as mãos e, mesmo a fila da sua turma já tendo subido, os dois foram andando devagar atrás.

No dia seguinte, na hora do recreio, eu avistei a Fernanda, mas Mateus não estava, pois havia faltado. Em determinada situação, quando ela estava mais próxima de mim, eu comecei a conversar com ela e, curiosa com a interação do dia anterior, lhe fiz algumas perguntas após uma apresentação inicial de ambas as partes.

[...] E Fernanda, ontem eu te vi brincando com o Mateus, ele é seu amigo?

Fernanda: É, sim!

Eu: Eu também te vi ajudando ele a não se molhar com a água e o acompanhando na hora de subir, você costuma fazer isso sempre?

Fernanda: Aham, porque nem sempre ele tem alguém que pode ajudar e ele confia em mim.

Eu: Como assim ele confia em você?

Fernanda: Ah, é porque na sala acho que eu sou a única amiga dele. No início do ano, ele não falava com ninguém, ai só falava comigo.

Eu: Ah é? E por que você acha que você é a única amiga dele?

Fernanda: Porque ele gosta de mim e fala pouco com as outras pessoas, ai eu ajudo ele com as tarefas na sala e aqui no pátio.

Eu: Ah, entendi... E você gosta de ajuda-lo?

Fernanda: Gosto, porque ele precisa de ajuda, não faz tudo sozinho, ai a tia deixa eu cuidar dele.

Eu: E foi a tia que pediu pra você cuidar dele?

Fernanda: Não, eu que cuido mesmo... Lá em casa eu tomo conta de uma bebê bem pequeninha, ai gosto de cuidar do Mateus também.

Eu: A bebê é da sua família?

Fernanda: Não, uma moça paga a minha mãe pra tomar conta dela, mas sou eu que cuido dela, dou comidinha, seguro ela no colo, pego ela na casa dela...

Eu: E cuidar da bebezinha é igual ou diferente de cuidar do Mateus?

Fernanda: É diferente! Ela chora o tempo todo (risos), o Mateus não, a gente brinca junto. (Diário de Campo, Outubro de 2015).

Nas descrições acima, nós destacamos alguns aspectos da interação da Fernanda com o Mateus que dizem respeito a como a menina se posiciona diante das necessidades do menino. Vimos que Fernanda, além de brincar com ele na hora do recreio, também costuma ajuda-lo para não se molhar com a água e também na sala de aula, com as tarefas dadas pela professora. A menina destaca que, na ausência de alguém para ajuda-lo, como seria o caso do

profissional em Educação Especial, é ela quem assume o cuidado para com ele. A sua justificativa passa pelo sentimento de confiança que o menino teria com ela e o fato dela achar que é a única amiga dele, pois interage mais com ela do que com outras crianças. Além disso, Fernanda diz gostar de ajuda-lo porque o menino necessitaria de ajuda e não faz tudo sozinho. Isto é, aprecia esta prática, pois sente que assim o estaria ajudando.

Nós ressaltamos também o fato deste cuidado direcionado ao Mateus ser tomado com naturalidade pela menina e ocorrer a partir de uma iniciativa própria, não partindo de um direcionamento da professora ou de outro adulto da escola. Acrescentamos que, mesmo não sendo uma tarefa delegada por um adulto, é possível sugerir que o fato da professora saber e permitir o seu cuidado para com o Mateus pode dar a menina algum lugar de reconhecimento e valor perante a sua turma.

Na sequencia, vemos que a menina associa o cuidado para com o Mateus ao cuidado que possui com uma bebê, que passa as tardes em sua casa. A menina conta que toma conta da criança mais nova, buscando-a em sua casa, segurando-a em seu colo e dando comida a ela. Ainda que estes sejam atividades que a sua mãe estaria comprometida a executar, uma vez que fazem parte de seu trabalho, a menina parece também participar e contribuir com essas tarefas. O fato de já executá-las em casa pode favorecer para que Fernanda assuma a ajuda para com o Mateus com naturalidade e tranquilidade na escola, como evidenciado.

Por fim, chamou a nossa atenção a associação que a menina faz do cuidado com o Mateus à brincadeira, diferentemente do cuidado com a bebê mais nova. Ao inserir esta diferença, Fernanda parece valorar positivamente o fato de brincar com o menino e, nesse sentido, apesar de identifica-lo como alguém que “precisa de ajuda”, ela também associa o brincar ao estar “*junto*”, que realça o aspecto da interação e união que este cuidado parece significar para ela.

6.1.2.3 Considerações gerais sobre a responsabilidade pelo outro nas relações não familiares

A responsabilidade pelo outro nas relações não familiares foi o nosso objeto de análise nesta seção mais ampla. Foi possível apreender a partir de nossa aproximação com as crianças que não apenas o outro posicionado como um “membro familiar” convoca às crianças a se posicionarem como sujeitos responsáveis. Vimos que eu, enquanto pesquisadora do trabalho de campo e também os pares das crianças nos apresentamos como esse outro que também as interpelava em direção a uma resposta em nossa direção.

O posicionamento cuidadoso das crianças para comigo nos mostrou que o fato de elas serem mais novas do que eu não foi determinante para que me vissem como alguém que não precisava de

ajuda. A condição de eu não ser moradora das comunidades onde habitavam e, portanto, não conhecer bem os lugares e como me portar em determinadas situações aparentemente de risco e perigo fez com que as crianças me vissem como alguém vulnerável e frágil diante delas.

De forma semelhante, no encontro de algumas crianças com seus pares nas experiências das brincadeiras infantis, nós vimos que algumas delas se posicionaram de forma cuidadosa com aqueles que as interpelaram por suas dificuldades e necessidades. As crianças, assim como eu, não declararam verbalmente que precisavam de ajuda. A percepção de algumas delas a partir do que vivenciaram na experiência com essas outras crianças fizeram com que se posicionassem de forma responsável para com elas.

Nesse sentido, parece-nos que a fragilidade e a vulnerabilidade do outro, seja ele um adulto ou uma criança, interpelou os sujeitos da nossa pesquisa a irem em direção a esse outro e acolherem as demandas que lhes eram impostas intersubjetivamente. Faz-se necessário ressaltar que, ainda que nem eu e nem os colegas das crianças fôssemos um membro efetivo de suas famílias, de alguma maneira, nós eramos “familiares” à elas, pois tínhamos vínculos afetivos estabelecidos e partilhávamos momentos de interação.

6.2 Quando a responsabilidade é anunciada

A segunda categoria mais ampla de análise criada, 6.2 Quando a responsabilidade é anunciada refere-se aos dados que recolhemos no encontro dos grupos focais em que nós inserimos o significante “responsabilidade” como parte de nossa proposta metodológica, exposta na seção 4 de nosso trabalho.

A análise dos dados desta seção é apresentada de acordo com os dois momentos realizados no 2º encontro com o 6º ano do Ensino Fundamental, sendo dividida em: 6.2.1 “A responsabilidade é...”: os significados dados pelas crianças ao termo responsabilidade, cujo encontro pedimos que as crianças dissessem, associativamente, o que a palavra responsabilidade significava para elas; e 6.2.2 Na encenação da responsabilidade é a irresponsabilidade que atua, cuja proposta era que elas produzissem uma breve encenação em grupo em que a ideia de responsabilidade fosse contemplada.

6.2.1 “A Responsabilidade é...”: os significados dados pelas crianças ao termo responsabilidade

Ao nos voltarmos para as falas das crianças que quiserem dizer para mim e para o restante da turma o que para elas significa responsabilidade, foi possível extrair quatro ideias

gerais de suas falas: o cumprimento dos deveres; saber se resolver; crescer e amadurecer; e fazer sempre o certo. Essas ideias serão apresentadas abaixo, exemplificadas através dos discursos das crianças:

O cumprimento de deveres

Esta ideia associa a responsabilidade ao cumprimento de deveres.

Jaque: *“Responsabilidade é cumprir com os nossos deveres, fazer as coisas que são pra gente fazer. Tipo, se é pra ir pra escola, a pessoa tem que ir pra escola, fazer o seu dever de casa, não se atrasar, não faltar a escola, os deveres que são da pessoa, sabe?”*

A fala de Jaque aponta que se há a existência de uma norma, esta deve ser cumprida. As normas trazidas pela menina estão associadas a atribuições escolares, como fazer a tarefa de casa, não se atrasar e não faltar à escola. Chama atenção que ela, inicialmente, atribui o cumprimento dos deveres à um ‘coletivo’, pois usa o pronome “nossos” e a palavra “gente”. Em seguida, no entanto, associa os deveres a um indivíduo, quando passa a utilizar o termo “pessoa”, o que parece estar em associação ao termo ‘criança’.

É possível insinuar que os deveres relacionados ao ato de estudar são, atualmente, aqueles atribuídos sócio e culturalmente à maioria das crianças, cuja representação está muito filiada à de estudante, através da obrigatoriedade que a escola possui em suas vidas. Nesse sentido, ainda que sejam deveres individuais de “cada” aluno e aluna, parecem se referir àqueles que “toda” criança escolarizada deveria cumprir, apontando para uma ideia ‘universal e ideal’ de infância.

Saber se resolver

Essa ideia associa a responsabilidade a um dado conhecimento que se espera daquele que consegue resolver ou “dar conta” de seus problemas sozinho.

Ítalo: *“Para mim o significado de responsabilidade é a pessoa saber se resolver, se virar na vida.”*

Cauã: *“Responsabilidade pra mim é saber resolver os próprios problemas sozinho.”*

Na fala dos meninos, vemos que as ideias de “saber” e “resolver” se sobressaem, apontando para a associação de certa capacidade do indivíduo de solucionar as adversidades da vida. O fato de usarem os termos “pessoa”, “próprios”, “sozinho” e não incluírem outro/s na resolução de seus problemas indica o caráter autônomo e individualizado que o termo responsabilidade assume para eles.

Crescer e amadurecer

Essa ideia associa a responsabilidade a um dado período da vida em que a pessoa tem maturidade e cresce.

Silva: “*Responsabilidade é o momento de tu crescer, de oferecer ajuda, ter maturidade.”*

Yasmim: “*Responsabilidade é você chegar naquele estágio de amadurecer, ter maturidade... Se tornar uma pessoa responsável. Acho que só”.*

Na fala das crianças, vemos que a responsabilidade está em concordância com a perspectiva desenvolvimentista que associa a maturação à aquisição de responsabilidade. Para elas, há uma ocasião em que é possível alcançar a responsabilidade. Neste sentido, a responsabilidade não está dada, mas tem que ser adquirida com o passar do tempo, através do crescimento.

Fazer sempre o certo

E, por fim, essa ideia associa a responsabilidade a uma capacidade de invariavelmente cumprir as ações de forma correta.

Guilherme: “*Responsabilidade pra mim é nunca se atrasar, sempre chegar nos locais na hora certa, sempre cumprir com as suas responsabilidades de forma correta”.*

Pedro: “*Tia, eu acho que responsabilidade, sei lá, é quando a gente tem que fazer alguma coisa, a gente tem que fazer certo, no dia certo, no horário certo... Tipo, ter a responsabilidade de fazer sempre o certo”.*

Nas falas dos meninos, a responsabilidade se apresenta como uma aptidão, cuja característica aponta para uma exigência muito grande de sempre fazer o certo. Vemos isso, pois as atividades citadas são sempre cumpridas de forma correta e esperada, não dando brechas para que as fragilidades, erros e até mesmo impasses se apresentem. Além disso, é destacado o caráter “obrigatório” desse cumprimento, uma vez que um dos meninos utiliza a expressão “ter que” algumas vezes.

As quatro ideias gerais trazidas pelas crianças vão ao encontro à associação do termo responsabilidade como o cumprimento de um dever/obrigação ou a capacidade do indivíduo de realizar algo que se apresenta como uma lei, como visto através da filosofia moral em Kant, na seção 2.2 de nosso trabalho. O cumprimento da lei/norma, para a teoria moral kantiana, implica a existência de um indivíduo autônomo, racional e, de certa forma, hegemônico, que independe da contribuição e/ou relação com o outro para realizar o “bem” (BRESSOLIN, 2013).

Nos significados dados pelas crianças, vemos que a exigência ao cumprimento do dever é remetida pela e sobre a criança, individualmente. Elas esperam cumprir corretamente e sozinhas com aquilo que é designado como norma e, para tal, recorrem ao conhecimento de “*saber fazer*”. Para algumas, este conhecimento é adquirido com o tempo, através do amadurecimento, evocando também a posição de um indivíduo pronto, capaz e auto suficiente para realizar as suas obrigações.

Essas ideias foram apontadas quando nós perguntamos conceitualmente e abstratamente o que as crianças compreendiam por responsabilidade. Nos estudos de Such and Walker (2004) e Bjerk (2011), cujas propostas metodológicas também recorreram a perguntas formais as crianças sobre esta noção, os resultados encontrados também foram altamente normativos. Em suas falas, as crianças atribuíram a noção de responsabilidade a um dever, tarefa ou obrigação, aproximando o seu cumprimento às expectativas de uma “boa criança”, um/a “bom/a aluno/a”, um/a “bom/a cidadão/ã” (Idem).

Em nosso trabalho, nós temos visto até aqui que, na experiência, isto é, no encontro afetivo das crianças com outras pessoas, a existência da responsabilidade nesse sentido apontado pela filosofia moral kantiana não se apresenta tão “possível” e fixa assim. Os resultados da proposta que apresentamos a seguir nos ajudam a perceber o quanto o cumprimento de um dever de forma totalmente satisfatória pode não ser tão fácil.

6.2.2 Na encenação da responsabilidade é a irresponsabilidade que atua

A criação de uma cena a partir da compreensão das crianças do 6º ano do Ensino Fundamental acerca do termo responsabilidade ocorreu logo em seguida às suas explanações sobre o termo. Isto é, a partir de suas compreensões normativas de cumprimento satisfatório de um dever, as crianças criaram cenas cuja intencionalidade era que este sentido evocado fosse contemplado. Entretanto, os resultados desta proposta nos revelaram dados inesperados, uma vez que as crianças, majoritariamente, apresentaram pequenas encenações que contemplavam a ideia de irresponsabilidade e não de responsabilidade nesse sentido normativo. As cenas descritas e falas das crianças estão apresentadas a seguir.

CENA 1

Duas meninas e dois meninos estão em cena dançando em uma festa ao som de uma música, colocada através de um celular de um aluno. No meio da comemoração, uma menina finge que o seu telefone está tocando e diz em voz

bem alta: “Ah, é? A Annita está atrasada para chegar? Pô, que droga! Tá legal, eu vou avisar o restante do pessoal!”. As pessoas que estão na festa fazem expressão de chateação e alguns dizem: “Que saco”; “Não acredito”; “Eu odeio esperar!”. Passa-se um tempo com as pessoas da festa dançando com as suas feições emburradas e chateadas, quando, de repente, entra a personagem Anitta na festa. Esta diz: “Oi, pessoal, desculpe o atraso. Não quis deixar vocês esperando e nem chatear ninguém!”. E depois todos continuam dançando, com a atração no meio cantando, e os demais convidados da festa com as suas expressões do rosto já não tristes e sim, felizes. Fim.

A menina que encenou a personagem Anitta deu a seguinte justificativa para a criação da cena acima: “A responsabilidade foi que eu falei que ia chegar numa determinada hora, combinei com todo mundo, e eu não cheguei. As pessoas se decepcionaram. Teve irresponsabilidade da minha parte. Se fosse responsabilidade, eu teria cumprido com o que eu falei, de chegar na hora”.

A associação que este grupo fez a ideia de responsabilidade diz respeito ao cumprimento de um combinado. Neste caso, o acordo era o da personagem cantora chegar a uma determinada hora estabelecida na festa. No entanto, a encenação encaminhada pelo grupo aponta para a irresponsabilidade da personagem, que não cumpriu com o que foi acordado. Também se evidencia que, tanto em uma das falas durante a representação, quanto na explicação da menina, chama a atenção o fato de que a “irresponsabilidade” da cantora causou algum tipo de reação em outras pessoas, como os sentimentos de frustração, chateação e decepção. Nesse sentido, a ação irresponsável de uma pessoa ressoou negativamente no sentimento e expressão de outras.

CENA 2

Quatro meninos encenam um assalto, em que dois deles fazem o papel dos assaltantes, sendo um o principal e o outro o seu parceiro, e dois meninos as vítimas. Aqueles que interpretam as vítimas estão parados em um canto da sala quando os assaltantes chegam e um deles diz, rapidamente: “Perdeu, playboy! Perdeu, perdeu, playboy!!”. Em seguida, este pega um estojo para fingir que é uma arma, mas quando vai atirar, diz: “Putz, não tem bala! Esqueci de colocar a bala! Não acredito!”. O assaltante faz uma expressão de chateação e quando

percebe que as vítimas se levantam, ele e seu parceiro sobem em uma mesa que representa seu carro, fazendo o movimento de como o tivesse ligando. Para a sua surpresa, o carro não liga e não sai do lugar. O assaltante principal, então, diz: *“Putz! Eu também esqueci de colocar a gasolina no carro!”*. O parceiro, que está ao seu lado, completa: *“Não acredito, cara. Você ferrou a gente, a polícia está vindo!!”*. Os meninos fingem que saem do carro e saem de cena correndo. Fim.

O menino que encenou o bandido principal deu a seguinte justificativa para a cena descrita acima: *“Eu tive a irresponsabilidade de não colocar a bala na arma e também de não colocar gasolina no carro. Foi uma falta de responsabilidade da minha parte. Além disso, o meu amigo do assalto também se ferrou por minha causa”*.

A associação que este grupo realizou a ideia de responsabilidade evoca uma ação que deveria ter sido realizada corretamente. Ao contrário, na encenação, personagem principal não age em conformidade com as práticas que fariam com o que o assalto desse certo, colocando a bala na arma e a gasolina no carro. Nesse sentido, o grupo também apresentou uma cena em que a irresponsabilidade em seu sentido normativo foi simbolizada e não a responsabilidade. Cita-se também que, na cena em questão, a irresponsabilidade do assaltante principal prejudica o seu parceiro, que se “ferra” por sua causa e isto é levado em consideração na cena e na justificativa do menino.

CENA 3

Esta cena foi produzida por três meninas, representando uma situação vivida por uma mãe e duas filhas. Na simulação, uma das filhas está dormindo sobre uma mesa, como se fosse a sua cama. Outras duas encenam um diálogo mudo entre mãe e filha, realizando gestos que apontavam para aquela que dormia. Em seguida, a mãe dá um beijo na testa da menina que dorme e sai de cena. A outra filha finge que está trocando de roupa e depois sai de cena também. Passa-se uns segundos, a mãe retorna ao espetáculo e encontra a menina que está sobre as mesas ainda dormindo. Ela coloca as mãos sobre a cintura, solta a expressão *“tsc, tsc, tsc!”*, mexendo a cabeça baixa de um lado para o outro, como se estivesse desapontada. Em seguida, a segunda filha que tinha saído retorna à cena e recebe

uma bronca da mãe, através de puxão de orelha e gestos que apontam o dedo indicador para a menina. Fim.

A criança que interpretou a filha que sai de cena deu a seguinte explicação: *“Tia, nessa situação eu fui irresponsável, pois eu era a irmã mais velha que tinha que acordar a minha irmã mais nova de manhã pra gente ir juntas pra escola. Mas eu não fiz, aí a minha mãe chegou, viu a minha irmã ainda dormindo e deu uma bronca em mim. Eu não acordei a minha irmã, como combinado com a minha mãe, por isso eu fui irresponsável”*.

A criação desta cena também revela que a ideia de responsabilidade seria o cumprimento de algo que foi combinado. Neste grupo, da mesma forma que os anteriores, o que se manifestou foi a irresponsabilidade, uma vez que a irmã mais velha não desempenha aquilo que foi estabelecido entre ela e a mãe, de acordar a irmã mais nova para irem juntas para a escola. Os prejuízos pela ação irresponsável ressoam não apenas na personagem que não cumpriu com a sua tarefa, que leva bronca por isso, mas apontam também para como reage a mãe, que aparenta ficar decepcionada com a filha.

CENA 4

Um grupo de três meninos está sentado em um canto da sala, onde simulam que estão bebendo e se drogando com lápis e estojos. Em seguida, dois meninos, que representam dois irmãos, passam perto deste grupo e um deles, o mais baixinho, tenta ir à direção dos meninos que fumam e bebem. O outro irmão o segura forte e o empurra para a direção contrária da do grupo.

A explicação do menino que interpreta o irmão mais velho foi: *“Tia, foi o seguinte...: os dois irmãos estavam passando em frente a umas pessoas que não se deve conhecer, que não se deve passar perto, porque estavam se drogando e bebendo. Aí o irmão mais novo queria ir lá ficar com esse pessoal e o irmão mais velho, por ser responsável, disse pra ele ir pra longe deles. Foi responsabilidade do irmão mais velho de proteger o mais novo, entendeu? O de menor podia até apanhar se fosse pra lá”*.

A encenação apresentada associa a ideia de responsabilidade à proteção do irmão mais velho ao irmão mais novo. Diferente das cenas anteriores, esta cena é a única em que o personagem consegue realizar aquilo que era esperado. Nesse caso, a expectativa era a do irmão mais velho proteger o mais novo daquilo que ele considerava perigoso para ele. Ainda que a ideia de proteção se associe ao cuidado, no sentido da responsabilidade pelo outro, chama atenção na fala do menino que há uma associação direta entre o fato de o irmão ser mais velho e a assunção do “ser responsável”. Nesse sentido, esta assimilação parece se referir também ao que é esperado enquanto norma social, de que as pessoas mais velhas devem, em nossa sociedade, serem aquelas que protegem e cuidam das mais novas.

A partir dos resultados apresentados nessa seção, nós vimos que em todas as cenas o sentido evocado de responsabilidade pelas crianças é aquele associado ao cumprimento individual de um dever, acordo e/ou norma social. Entretanto, na maioria das cenas exibidas constatou-se que é a ideia irresponsabilidade nesse sentido normativo que ganha relevância. As associações realizadas pelas crianças revelam o não cumprimento de um dever/acordo ou o a sua realização “mal sucedida”.

As personagens principais de cada encenação eram aquelas as quais outras pessoas depositavam expectativas de que as suas ações fossem executadas corretamente, assim como é esperado pelas normas sociais: que a cantora chegue no horário certo para se apresentar; que o bandido coloque bala na arma para atirar e gasolina no carro para fugir; que a irmã mais velha acorde a irmã mais nova para ir para a escola e que o irmão mais velho proteja o mais novo da possibilidade dele se envolver com drogas.

Diante das exigências de que o cumprimento dessas ações fosse plenamente satisfatório, vimos, ao contrário, que as personagens principais acabavam não conseguindo realizá-las, frustrando e decepcionando quem estava ao seu redor. Dessa forma, as crianças apontam que o sentido de responsabilidade associado ao cumprimento satisfatório de algo que se impõe como um dever, como uma obediência racional a uma lei maior, não se concretiza satisfatoriamente, por sua precariedade. Aquilo que se dá na experiência, portanto, diz de algo que é falho e inalcançável. Esta constatação revela, conseqüentemente, que o indivíduo soberano, autônomo, racional e capaz de responder por suas ações é, na verdade, também precário e insuficiente às expectativas alheias.

Ainda, os resultados dessas cenas nos revelam que, mesmo que as exigências recaiam sobre o indivíduo especificamente, sendo este quem arca com o “fracasso” ou o “mérito” por suas ações, vemos as crianças levam em consideração como as pessoas ao seu redor se sentiram ou foram afetadas por suas ações. Dessa forma, por mais autônomo que possa parecer o indivíduo no cumprimento de suas ações, vemos que ele não está isento das afeições provocadas pelo outro.

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ter responsabilidade” e “ser responsável” por si e para si se apresentam como imperativos sobre os indivíduos contemporâneos. Em uma sociedade cada vez mais voltada para a exacerbação da individualização e para uma vida fechada em si mesma, a convivência humana vem sendo cada vez mais regulada por práticas normativas e prescritivas em que os enfrentamentos, as afeições e o reconhecimento da alteridade ficam relegados à soberania da autonomia do indivíduo racional e à expressão de suas competências. Nesse sentido, o indivíduo capaz de cumprir com as exigências da vida de forma autônoma, habilidosa e satisfatória é aquele que corresponde ao exemplo de um “bom cidadão” que pode, enfim, usufruir de seus direitos perante a comunidade.

Diante deste cenário, as crianças que, tradicionalmente, através das perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento e da Socialização Clássica, eram representadas como isentas de responsabilidades e/ou como indivíduos irresponsáveis, passaram a ter, nas últimas três décadas, as suas posições enquanto seres responsáveis reivindicadas nos debates sociais, políticos e acadêmicos, a fim de questionar o lugar de incapacidade e passividade atribuído à infância. Dessa forma, estudos mais recentes, apoiados pelos paradigmas dos Novos Estudos da Infância e do movimento dos Direitos das Crianças, recorrem à responsabilidade como uma variável importante para que as crianças sejam reconhecidas como indivíduos autônomos, competentes e aptos, tais quais os adultos (ideais) o são, para usufruírem de uma maior participação social.

Em nosso trabalho, nós realizamos dois questionamentos ao longo de nosso percurso teórico voltado à infância: um referente ao sentido de responsabilidade evocado pelos estudos que se voltam para este segmento e outro relativo à noção de sujeito que os balizam. Os sentidos normativos, formalistas e individualistas da responsabilidade, que abarcam as ideias de imputação e obediência moral à um dever, concebidos pelos âmbitos jurídicos e da filosofia moral kantiana, são aqueles que influenciam tanto os estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Socialização Clássica como também os Novos Estudos da Infância. Nós vimos também que a representação do indivíduo racional, livre e autônomo, cuja capacidade de identificar este dever e de agir segundo esse mesmo dever, é aquela evocada por ambas as perspectivas. Nesse sentido, a superação proposta pelo paradigma

da infância mais recente em relação às perspectivas mais tradicionais que se debruçam sobre esse campo parece ainda ter que enfrentar questões importantes se espera, de fato, promover um “novo” paradigma.

Para nós, uma linha de questionamento que nos parece necessário para isso ocorrer deve passar, necessariamente, pelo modo como concebemos teoricamente e, sobretudo, na prática, o modelo subjetivo demandado a comparecer na vida em sociedade. Ao nos inspirarmos na teoria de Levinas, cuja noção de responsabilidade se apresenta como uma ética do cuidado, voltada para o outro, nós buscamos uma alternativa ao modelo de sociedade marcada pela competitividade, pelo isolamento, pela dominação e pela qual o outro não tem importância diante do eu soberano e racional, para pensarmos como as crianças se posicionam diante da interpelação que o outro faz a ela.

A noção de responsabilidade inspirada pela perspectiva ética de Emmanuel Levinas foi aquela possível de ser apreendida no cotidiano das crianças de nosso trabalho quando admitimos que não estamos diante de indivíduos auto suficientes, cuja racionalidade e competência são os predicados de suas posições no mundo. Os nossos resultados apresentaram que, ao contrário de ações autônomas, racionais e plenamente satisfatórias, as posições das crianças estavam perpassadas por experiências de hetero-afetividade, que se encaixavam sobre a ordem do apelo e necessidade do outro e eram, por excelência, sempre parciais, mutáveis, falhas, distendidas e assimétricas (SAILLANT et GAGNON, 2001; CRITCHLEY, 2007; MOLINIER et PAPERMAN, 2015).

Na aproximação das relações que as crianças mantinham com seus irmãos/ãs foi possível apreender práticas diárias de cuidado, exemplificadas em ações como levar e buscar da escola, preparar a comida, ajudar com as tarefas de casa, entre outros, que, para além de uma delegação parental, eram perpassadas por muita afeição, zelo, empatia, solidariedade e pelo sentimento de que estavam contribuindo para o bom funcionamento de suas casas. A contribuição para a manutenção do lar e a ajuda aos seus pais, através de atividades domésticas, também foram qualificadas pelas crianças como sendo importantes para o bem-estar familiar, a felicidade dos pais e o zelo pela integridade do lar. Vimos que, no âmbito do grupo social no qual pertenciam as suas famílias, a contribuição infantil nas atividades de casa e também a interdependência, a reciprocidade e a filiação evocadas, possuíam um sentido quase normativo para elas.

Nas relações estabelecidas com pessoas fora de seus núcleos familiares, como a pesquisadora do trabalho de campo e também os seus colegas de escola, nós apreendemos que as crianças se posicionaram de forma cuidadosa e protetora em situações em que, tanto a

pesquisadora quanto os seus pares estavam, em suas visões, posicionados em situações em que corriam algum perigo ou que demandavam necessidades especiais. Nesses contextos, vimos que os aspectos contingenciais e sensíveis a própria experiência do encontro intersubjetivo é que fizeram com que as crianças enxergassem a pesquisadora do trabalho e outras crianças como aquelas que se encontravam em posições de vulnerabilidade e fragilidade. Dessa forma, o fato de serem crianças e estarem diante de uma adulta, por exemplo, não as fez antecipar as suas conclusões acerca da autossuficiência que, supostamente, uma pessoa adulta teria.

Algo que ainda nos parece lacunar e merece ser investigado diz respeito ao modo como as crianças se posicionariam diante de um outro “menos familiar”. Nós levantamos este apontamento, pois, por mais que a pesquisadora não seja considerada uma pessoa de seus núcleos familiares, ficou evidente neste trabalho que um laço afetivo foi estabelecido durante toda a investigação. Nesse sentido, nós indagamos sobre o quanto/como a vulnerabilidade e fragilidade do outro, ainda mais distante, pode interpelar as crianças em direção a um posicionamento responsável.

Nos resultados apresentados nas metodologias em que o significante ‘responsabilidade’ foi apresentado, nós vimos que foram as ideias normativas, tanto desta noção quanto a do modelo de indivíduo ideal que cumpre satisfatoriamente com os seus deveres, aquelas associadas pelas crianças. Entretanto, nas encenações trazidas por elas na representação da responsabilidade, nós vimos que foi a irresponsabilidade, também em seu sentido normativo, que se destacou. Pudemos verificar que as encenações foram bem simbólicas de nossa sociedade ocidental contemporânea.

Atualmente, como vimos, o indivíduo é demandado, todo dia e cada vez mais, a cumprir com muitas atividades e tarefas, comprometendo-se a realizá-las a todo custo, tendo que dar conta de todas, a revelia de seu fracasso pessoal. A pessoa que pactua com o cumprimento de muitos os deveres é normalmente aquela considerada auto suficiente, boa, um exemplo de “indivíduo responsável” para os demais ao seu redor. No entanto, através das cenas de nossos resultados, foi possível vislumbrar que o cumprimento das exigências, o qual se espera a satisfação e a perfeição, é, na verdade, precário e incompleto. Por esse motivo, o indivíduo soberano, conseqüentemente, deixa de o ser, tornando-se um sujeito, falho por excelência. E esta falha é intersubjetiva, na medida em que outras pessoas compreendem a sua falha e também recolhem as conseqüências que dela advém.

Dessa forma, as crianças apontam que o sentido de responsabilidade associado ao cumprimento satisfatório de um dever, como uma obediência racional a uma lei maior, como

visto na filosofia kantiana, não se concretiza satisfatoriamente, por sua precariedade. Essa constatação nos faz colocar em questão os debates atuais que se voltam sobre o tema da responsabilidade e a sua aproximação com o campo da infância. Será mesmo pela via da reivindicação de uma noção de responsabilidade como o cumprimento de uma obrigação a uma norma e de um indivíduo cuja capacidade, racionalidade e autonomia o predicam a responder satisfatoriamente a essa mesma norma, que conseguiremos ressignificar o lugar social, ético e político das crianças hoje?

Tal questionamento se revela necessário, pois, como apresentado neste trabalho, essas ideias não dão conta daquilo que é vivido na experiência. O encontro com o outro se revelou, a partir das experiências intersubjetivas apreendidas em nosso trabalho, contingencial, distendido e completamente atravessado por uma condição de vulnerabilidade afetiva a partir da interpelação do outro. Nesse sentido, se nós pudermos apostar em uma sociedade em que, crianças e adultos vivam as suas diferenças em meio a uma semelhança, esta parece ter que ser a condição subjetiva da própria vulnerabilidade, que parece atravessar a todos e todas, crianças e adultos.

Parece-nos, portanto, que ao admitir a condição vulnerável do sujeito, nós podemos também reconhecer que este se constitui a partir de sua proximidade e dependência em relação a outros seres humanos. Ao sair da condição soberana e autônoma, deixando-se afetar pela interpelação que o outro faz, as crianças de nosso estudo apontam que a responsabilidade pelo outro parece propiciar uma via de construção ético-moral alternativa para a convivência humana que não seja pelas regulações normativas e judiciais. Responder ao outro, posicionando-se diante daquilo que o interpela afetivamente, é poder *ser* diante do outro e assim, admitir que é apenas com este outro que uma vida comum pode ser construída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, Leena. Editorial: Taking children's rights seriously. **Childhood**, v. 17, n. 1, p. 5-8, 2010.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

ALVES, Cândida et al . Adolescência e maioridade penal: reflexões a partir da psicologia e do direito. **Rev. psicol. polít., São Paulo**, v. 9, n. 17, jun. 2009.

ANDRADE, Pablo Rosa Corrêa Carneiro et al. A responsabilização do adolescente infrator e a ilusão da impunibilidade. **Ciência & Consciência**, v. 2, 2007.

BARBIERI, Natália Alves; SARTI, Cynthia Andersen. Psicanálise e antropologia: diálogos possíveis. **Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental**, v. 14, n. 1, p. 57, 2011.

BECK Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth. **Individualization**. London: Sage, 2002.

BERTI, Silma Mendes. O Princípio e a Regra de Responsabilidade. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 97, p. 339-360, 2008.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BJERKE, Håvard. Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility. **Childhood**, v. 18, n. 1, p. 67-80, 2011.

BORGES, Maria Isolina Pinto. **Introdução à psicologia do desenvolvimento**. 1987.

BRAZ, Emerson; ANDRADE, Altamir Celio. A ética da alteridade em levinas: a lição do rosto do outro que clama por responsabilidade. **RHEMA**, v. 15, n. 48, 49, 50, p. 29-40, 2011.

BRITO, José Henrique Silveira; MENESES, Ramiro Délio Borges. Da vulnerabilidade à responsabilidade na parábola do homo Viator (lc 10, 25-37):: Segundo o pensamento de Levinas. **Fragmentos de filosofia**, n. 12, p. 67-82, 2014.

BROBBEY, Charles. **Children's Perspectives of their Responsibilities in Household Work in their Families in the Sekyere South District of Ghana**. 2011. Master of Philosophy in Childhood Studies - Norwegian Centre for Child Research (NOSEB). Norwegian University of Trondheim, 2011.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das crianças**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm

BRESOLIN, Keberson. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 18, n. 3, p. 166-183, 2013.

CARREÑO, C. M.; ÁVILA, S. C. El vínculo de apego entre hermanos: un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo. **Suma Psicológica**, v. 9, n. 1, p. 107-132, 2002.

CASTANHEIRA, M. L. et al. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, v.11, n.4, p. 353-400, 2001.

CASTRO, L. R. de. **Uma teoria da infância na contemporaneidade**. In: Bujes, M. I. (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, NAU, 1998.

_____. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.

_____. Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 25, n. 4, Dec. 2009.

_____. **Escrever sobre a infância, ter a infância dentro de si...** In: _____. **Futuro da infância e outros escritos.** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2013.

_____. **Falatório: Participação e democracia na escola.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

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

CASTRO, L. R.; PÉREZ, B. C. Jovens no Rio de Janeiro: percursos, inseguranças e riscos. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, p. 107-120, 2011.

CAVALIERI FILHO, Sergio. **Programa de responsabilidade civil.** 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

Cicirelli, V, G. Sibling Relationships in Cross-Cultural Perspective. **Journal of Marriage and Family**, Vol. 56, No. 1, pp. 7-20, 1994.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

COLONNA, Elena. **“Eu é que fico com a minha irmã”:** vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

COOK, D, T. Disrupting play: a cautionary note. **Childhood**. Vol. 23(1), p.3-6, 2015.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

COSTA, T. **Psicanálise com crianças.** 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CRITCHLEY, S; R. **Introduction**. In: CRITCHLEY, S; BERNASCONI, R. *The Cambridge Companion to Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 1-33.

_____. **Demanding approval – a theory of ethical experience**. In: _____. *Ininitely demanding: Ethics of commitment, politics of resistance*. London: Verso Books, 2008, p. 14- 32.

DAHLBLOM, K., Herrera, A. R., Peña, R., & Dahlgren, L. Home Alone: Childrens as Caretakers in León, Nicaragua. **Children & Society**, p. 43-56. 2008.

DANTAS, M. **Infância e Ação: entre o desenvolvimento do indivíduo e a ação no mundo comum**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DELLAZZANA, L. L.; FREITAS, L.B. Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 595-603, 2011.

DIAS, S. A emergência da Sociologia da Infância: rupturas conceituais no campo da Sociologia e os paradoxos da Infância na contemporaneidade. **Veras**, v. 2, n. 1, p. 63-80, 2012.

EAST, Patricia L.; WEISNER, Thomas S. Mexican American adolescents' family caregiving: Selection effects and longitudinal associations with adjustment. **Family relations**, v. 58, n. 5, p. 562-577, 2009.

FARIAS, André. Por que a responsabilidade? Why responsibility? **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 17, n. 1, 2012.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2005.

FINAMORI, S. Cuidado e consaguinidade na atribuição de responsabilidades intergeracionais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº18. Brasília, pp. 243-263, 2015.

FLEKKØY, Målfrid Grude; KAUFMAN, Natalie Hevener. **The participation rights of the child: Rights and responsibilities in family and society.** Jessica Kingsley Publishers, 1997.

FORTES, Isabel. A psicanálise face ao hedonismo contemporâneo. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 9, n. 4, p. 1123-1144, 2009.

FREEMAN, Michael. The sociology of childhood and children's rights. **The International Journal of Children s Rights**, v. 6, n. 4, p. 433-444, 1998.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007.

GABURRI, F.; HIRONAKA, G; ARAÚJO, V. **Responsabilidade civil.** Atos Administrativos, Doutrina e Repositório Institucional, 2008.

GARCIA, D. M. **Desenvolvimento histórico da responsabilização criminal do menor infrator.** In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 94, nov 2011.

GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. Evolução histórica do Direito da Infância e da Juventude. In: ILANUD, ABMP; SEDH, UNFPA. **Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização.** São Paulo, ILANUD, 2006, p. 25-48.

GOLDENBERG, M. Pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. In: GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p.16-24.

GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.

HESPANHA, P. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 21-31, 2002.

JAMES, A. **Ethnography in the study of children and childhood**. In: ATKISON, P. The Handbook of ethnography, p. 246-257, 2001.

_____. **Agency**. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S (Eds.) The Palgrave handbook of Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan, p. 34-45, 2009.

JANS, Marc. Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. **Childhood**. vol.11 n. 1, p. 27-44. 2004.

JOBIM E SOUZA, S. **Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância**. In: Kramer, S. e Leite, M. I. (orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. 3. ed. Campinas, Papirus, 1996.

KANT, E. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. **Crítica da Razão Prática**. São Paula: Edições e Publicações Brasil Editora,, 2004 [1959].

KEATING, Heather. **Being responsible, becoming responsible and having responsibility thrust upon them: Constructing the ‘responsibility’ of children and parents**. In: Responsibility, Law and the Family. Aldershot: Ashgate, p. 125-144, 2008.

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. Editora Companhia das Letras, 2002.

KJØRHOLT, A.T. Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society. **Trondheim: Norwegian Centre for Child Research (NTNU)**, 2004.

KRAWIETZ, Werner. Direito e racionalidade na moderna Teoria do Direito. **Seqüência; Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 15, n. 28, p. 30, 1994.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Uma crítica à volúpia punitiva da sociedade frente aos adolescentes. In: **Redução da idade penal: socioeducação não se faz com prisão**. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013, p. 27-30.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1992, [1980].

LIBARDI, S. **A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LISTER, Ruth. Why citizenship: Where, when and how children? **Theoretical inquiries in Law**, v. 8, n. 2, p. 693-718, 2007.

MARCHI, Rita de C. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n.1, p. 227-246, jan/abr, 2009.

MARINHO, Raquel. **A responsabilidade dos adolescentes autores de ato infracional no diálogo entre o direito e a psicanálise**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MÉTAYER, Michel. Vers une pragmatique de la responsabilité morale. **Lien social et Politiques**, n. 46, p. 19-30, 2001.

MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children's rights. **The International Journal of Children s Rights**, v. 8, n. 3, p. 243-259, 2000.

MONTEIRO, R. **A transição para a vida adulta no contemporâneo: um estudo comparativo com jovens cariocas e jovens quebequenses**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MOOSA-MITHA, Mehmoona. A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. **Citizenship studies**, v. 9, n. 4, p. 369-388, 2005.

MORGAN, David L.; SPANISH, Margaret T. Focus groups: A new tool for qualitative research. **Qualitative sociology**, v. 7, n. 3, p. 253-270, 1984.

MORROW, Virginia. Responsible children and children's responsibilities? Sibling caretaking and babysitting by school-age children. **Responsibility, Law and the Family**. Ashgate: Ashgate, p. 105-124, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, 2007.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 13, 2002.

NIEUWENHUYS, Olga. Editorial The ethics of children's rights. **Childhood**, v. 15, n. 1, p. 4-11, 2008.

OLIVEIRA, Anne Neves de. **Aspectos controversos da redução da maioridade penal**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 106, nov 2012.

OCHS, Elinor; IZQUIERDO, Carolina. Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. **Ethos**, v. 37, n. 4, p. 391-413, 2009.

O'BRIAN Jr., W. E. **Modern Law Review**. In: George, R. H. et al. *Responsibility, Law and the Family* by Jo Bridgeman, Heather Keating and Craig Lind (eds), v. 72, n.1, p. 147-153, 2009.

PEREIRA, José Aparecido. Crítica de Levinas ao sujeito moral de Kant. **Revista de Filosofia. Fortaleza**, v. 4, n. 5, 2009.

PÉREZ, B. Memórias e narrativas de jovens sobre o lugar: uma discussão sobre as intervenções urbanas no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

PUNCH, Samantha. Household division of labour: generation, gender, age, birth order and sibling composition. **Work, Employment and Society**, v. 15, n 4, p. 803- 823, 2001.

_____. Research with children. The same or different from research with adults?

Childhood, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. **A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems**. In: _____. Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood, 2015 [1997].

REIS, Ana M; MENESES, R. Responsabilidade em Kant e em Lévinas: entre os conceitos e os fundamentos. **Ágora Filosófica**, v. 1, n. 2, p. 103-126, 2012.

RIAL, Gregory. A Filosofia de Levinas como alternativa aos paradigmas éticos teleológico e deontológico. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE**, v. 6, n. 2, p. 281-296, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

RENAUT, A. **A Libertação das crianças: a era da criança cidadão**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

SAILLANT, Francine; GAGNON, Éric. Responsabilité pour autrui et dépendance dans la modernité avancée. Le cas de l'aide aux proches. **Lien social et Politiques**, n. 46, p. 55-69, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. In: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cortez, 2002.

SILVA, Antônio Fernando do Amaral. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema de Responsabilidade Penal Juvenil ou o mito da inimputabilidade Penal**. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Moema; FRANCO, Anamélia LS; CARVALHO, Ana MA. Crianças que cuidam de irmãos com necessidades especiais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 45-54, 2009.

STIERLE, K. Interpretations of responsibility and responsibilities of interpretation. **New literary history**, v. 25, n. 4, p. 853-867, 1994.

SUCH, Elizabeth; WALKER, Robert. Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. **Children & society**, v. 18, n. 3, p. 231-242, 2004.

TIBORIS, Michael. Blaming the Kids: Children's Agency and Diminished Responsibility. **Journal of Applied Philosophy**, v. 31, n. 1, p. 77-90, 2014.

TISDALL, E. Kay M.; PUNCH, Samantha. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. **Children's geographies**, v. 10, n. 3, p. 249-264, 2012.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as idéias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 34, p. 19-48, 2010.

TOSTAIN, Manuel; LEBREUILLY, Joëlle; BUREAU, S. E. **Les adultes sont-ils réellement moins sensibles à la dimension objective de la responsabilité que les enfants?** *Revue internationale de psychologie sociale*, v. 18, n. 4, p. 99, 2005

WEISNER, Thomas S. et al. My brother's keeper: Child and sibling caretaking [and comments and reply]. **Current anthropology**, p. 169-190, 1977.

WYNESS, Michael G. Childhood, agency and education reform. **Childhood**, v. 6, n. 3, p. 353-368, 1999.