



O agir responsável das crianças para além dos direitos e deveres de cidadania

Juliana Siqueira de Lara¹

Recibido: 4 de marzo de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

Resumo. A responsabilidade se tornou um conceito-chave na discussão acerca da balança entre os direitos e deveres de cidadania das crianças. Se, tradicionalmente, as crianças não eram consideradas sujeitos de direitos, atualmente, mais do que reconhecê-lo, também se tem reivindicado por seus deveres. Este trabalho visa discutir e problematizar a noção de responsabilidade como um cumprimento de dever/obrigação universal pelos indivíduos e seus atributos e apresenta o agir responsável por uma perspectiva relacional como uma forma de contemplar o exercício da cidadania das crianças em seu cotidiano. Para tal, o artigo apresenta resultados de um trabalho de campo com crianças de 11 e 12 anos de idade, moradoras em uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro, acerca de sua compreensão sobre a noção de responsabilidade e da teatralização de cenas em que as mesmas pudessem expor situações que envolvessem esse conceito. Os resultados problematizam o discurso da responsabilidade como ideia de obrigação individual e revelam que as encenações realizadas pelas crianças contemplam dilemas morais e relações de interdependência mais complexos do que o discurso retórico aponta.

Palavras-chave: Cidadania; crianças; agir responsável; deveres; direitos.

[es] La actuación responsable de los niños más allá de los derechos y deberes de la ciudadanía

Resumo. La responsabilidad se ha convertido en un concepto clave en la discusión sobre el equilibrio entre los derechos y deberes de la ciudadanía de los niños y niñas. Si, tradicionalmente, los niños y las niñas no eran considerados sujetos de derechos, actualmente, más que reconocerlos como tales, muchos gobiernos reivindican sus deberes. Este trabajo pretende discutir y problematizar la noción de responsabilidad, entendida como el cumplimiento de un deber/obligación universal por los individuos, y sus atributos, y presenta la actuación responsable desde una perspectiva relacional como forma de contemplar el ejercicio de la ciudadanía de los niños en su vida cotidiana. El artículo presenta los resultados de un trabajo de campo realizado con niños y niñas de 11 y 12 años de edad, que residen en una comunidad de la ciudad de Río de Janeiro, acerca de la forma en que comprenden la noción de responsabilidad y la teatralización de escenas por medio de las cuales pudieran exponer situaciones que incorporan esa noción. Los resultados problematizan el discurso de la responsabilidad como idea de obligación individual y revelan que las escenificaciones realizadas por los niños y niñas plantean dilemas morales y relaciones de interdependencia más complejos que los que apunta sólo el discurso retórico.

Palabras clave: Ciudadanía; niños y niñas; actuación responsable; deberes; derechos.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Psicologia (Brasil).
E-mail: j.siq.lara@gmail.com

[en] The responsible Action of Children beyond the Rights and Duties of Citizenship

Abstract. Responsibility has become a key concept in the balance between the rights and duties of children's citizenship. If, traditionally, children were not considered as subjects of rights, nowadays, more than to recognize them as such, governments are also asserting their duties. This paper aims to discuss and to question the notion of responsibility understood as a fulfillment of individual universal duties/obligations and its attributes, and presents the responsible action from a relational perspective as a way of contemplating the exercise of children's citizenship in their daily lives. To this end, the article presents the results from a field work undertaken with 11 and 12 year old children living in a community in the city of Rio de Janeiro, about their understanding of the responsibility and the dramatization of scenes in which they stage situations involving this notion. The results problematize the discourse of responsibility as an idea of individual obligation and reveal that the scenarios performed by the children contemplate moral dilemmas and relations of interdependence more complex than the ones that the rhetorical discourse points out.

Keywords: Citizenship; Children; responsible Action; Duties; Rights.

Sumario. 1. Introdução. 2. A concepção tradicional de cidadania: as crianças como cidadãos em construção. 3. Tempos de mudança: crianças no debate de direitos e de deveres de cidadania na contemporaneidade. 4. O estudo com crianças do Rio de Janeiro: aportes metodológicos. 5. Resultados e Discussão. 5.1. “A Responsabilidade é...”: os significados dados pelas crianças ao termo responsabilidade. 5.1.1. O cumprimento de deveres. 5.1.2. Saber se resolver individualmente. 5.1.3. Crescer e amadurecer. 5.1.4. Fazer sempre o certo. 5.2. Para além do discurso, a prática: encenações das crianças acerca da responsabilidade. 5.2.1. Cena 1. 5.2.2. Cena 2. 5.2.3. Cena 3. 5.2.4. Cena 4. 6. Considerações finais. 7. Referências bibliográficas.

Cómo citar: Lara, J. S. de (2018): O agir responsável das crianças para além dos direitos e deveres de cidadania, *Sociedad e Infancias*, 2, 59-77.

Agradecimientos. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. Introdução

A noção de cidadania das crianças se tem difundido nas últimas décadas como forma de repensar a posição daquelas nas sociedades. Tal popularidade parece se relacionar com as reivindicações de Estados-nações ocidentais em torno de questões de inclusão e pertencimento, onde assuntos sociais (como imigração, diferença de gênero, deficiência) têm sido reformulados em termos de direitos e deveres (Invernizzi e Williams, 2008). Diante desse cenário social e político de mudança, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (abreviado em inglês como UNCRC), a partir da promulgação dos direitos de participação e liberdade, é vista como base para uma nova representação social das crianças hoje. Como consequência, a concepção das mesmas enquanto “cidadãos em construção”, influenciada pela teoria tradicional de cidadania de T. Marshall e pela perspectiva humana desenvolvimentista, tem sido questionada e gradativamente tensionada pela de crianças como “cidadãos do presente”.

Reconhece-se atualmente um grande avanço obtido no que diz respeito à representação e ao lugar da infância e da juventude dentro da sociedade em relação à sua imagem de incompletude no passado. Entretanto, o exame aprofundado da noção de cidadania das crianças no contemporâneo revela questões teóricas e

práticas complexas que têm sido investigadas por diferentes autores que se centram na infância (Jans, 2004; Moosa-Mitha, 2005; Kjørholt, 2008; Invernizzi e Milne 2008; Monteiro e Castro, 2008; Cockburn, 2013). Uma das questões assinaladas como problemática na literatura e no campo das políticas públicas diz respeito à balança entre os direitos e deveres das crianças. Mais do que reconhecer os direitos das crianças, têm-se questionado *quais, como e se* as crianças possuem deveres e a extensão dos mesmos na relação com o Estado e os adultos em suas vidas cotidianas. As crianças possuem deveres? Quais os deveres das crianças para com a sua família e a comunidade? Os deveres das crianças se diferenciam daqueles dos adultos?

Ao tratar dos deveres, a noção de responsabilidade é evocada como um conceito chave (Such e Walker, 2004) dentre aquelas que modelam os discursos, teorias e práticas em torno da cidadania das crianças. Nesse sentido, a compreensão da responsabilidade está relacionada com a ideia de dever/obrigação em oposição aos direitos e adquire um sentido normativo juntamente com o que se espera das crianças e sua posição na vida social. Um dos discursos utilizados na reivindicação pelo reconhecimento das crianças como “cidadãos do presente” é a condição delas demonstrarem que são capazes de cumprir com as responsabilidades impostas por lei e/ou sugeridas pelo Estado. Como argumenta Lockyer, “se as crianças têm competência suficiente para exercer alguns direitos, então esta pressupõe que elas sejam capazes de assumir algumas responsabilidades” (Lockyer, 2008: 26).

Atualmente, uma das preocupações apresentadas na literatura é a de que a perspectiva da responsabilidade como um cumprimento satisfatório de dever/obrigação reforça a construção dos seres humanos como sujeitos competentes, capazes de falarem por si e agirem autonomamente, o que seria o protótipo do cidadão adulto ideal defendido pelas teorias tradicionais de cidadania, formuladas no norte do globo. O sujeito, por essa compreensão, é construído como um indivíduo racional, autônomo, independente e com consciência para formular as suas necessidades e cumprir com as suas obrigações. Por essa perspectiva, as fragilidades, as necessidades como o cuidado, a afiliação, os afetos e as interdependências ficam invisibilizados pelos discursos que valorizam a competência, a racionalidade e a autonomia.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir e problematizar como o discurso da responsabilidade e como o cumprimento satisfatório do dever/obrigação reforçam a noção de sujeito que fundamentou a cidadania em seu sentido tradicional e se apresenta insuficiente para, de fato, abarcar a posição das crianças enquanto sujeitos responsáveis nas relações concretas em que vivem. O mesmo tem por base um trabalho de campo com crianças brasileiras sobre o modo como entendem a noção de responsabilidade e a teatralização de cenas envolvendo esse conceito. O nosso argumento visa problematizar como o discurso da responsabilidade se reduz à ideia de obrigação individual e como as encenações realizadas pelas crianças contemplam dilemas morais e relações de interdependência mais complexas do que apenas o discurso retórico aponta.

2. A concepção tradicional de cidadania: as crianças como cidadãos em construção

A cidadania não é um conceito que tem a sua definição fechada. Pelo contrário, é frequentemente descrita como “um conceito essencialmente contestado” (Lister, 2008), refletindo diferentes tradições políticas e variações de acordo com o contexto social, histórico e cultural no qual se insere. Formalmente, denota o pertencimento de alguém a um Estado-nação, simbolizando o direito da pessoa a um passaporte. No entanto, em um nível substantivo, ela significa muito mais do que isso legalmente, politicamente e socialmente (Lister, 2008).

Uma das definições de cidadania amplamente utilizada e considerada a mais influente desde a Modernidade é a de Thomas H. Marshall. Este sociólogo inglês elaborou o conceito contextualizando-o na Inglaterra do final do século XIX, a partir do desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais, que, segundo ele, seriam constituintes desta cidadania. Os direitos civis seriam a base dos demais direitos e estão relacionados com questões como a liberdade de expressão, o direito a um julgamento justo e a igualdade de acesso ao sistema legal; os direitos políticos dizem respeito ao direito de participar no exercício do poder político, como eleito ou eleitor; e os direitos sociais são a base para reivindicar o mínimo de bem-estar e segurança materiais, pretensões a determinados bens como educação, segurança e saúde.

A partir do surgimento de tal conjunto de direitos, Marshall entende que a cidadania “é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (Marshall, 2002: 24). Baseada nessa definição, Lister (2008) sinaliza quatro elementos-chaves do conceito de cidadania: o pertencimento a uma comunidade, os direitos e deveres que derivam de tal pertencimento e o status de igualdade. De maneira geral, o pertencimento à comunidade representa a inclusão ou a exclusão das pessoas dentro dos limites regulamentados do estado-nação; o status de igualdade está ligado a noções de dignidade e valores iguais que, por sua vez, sustentam a noção de direitos humanos; já os direitos e os deveres, ainda que não haja nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações são, constituem uma força integrativa do pertencimento à comunidade.

Para fins desse trabalho, interessa-nos a relação e o equilíbrio entre os direitos e deveres que têm, cada vez mais, aparecido como uma questão importante dentro do debate acerca da cidadania. Segundo Lister (1997), em sua teoria, Marshall não deu tanta ênfase aos deveres, porém, esta questão não foi ignorada pelo autor. Em seu ensaio “Cidadania e Classe Social”, de 1950, o sociólogo afirma que “os direitos sociais implicam um direito absoluto a certo padrão de civilização que é condicional ao cumprimento dos deveres gerais da cidadania” e que “se a cidadania é invocada na defesa dos direitos, os deveres correspondentes da cidadania não podem ser ignorados”. Para ele, esses deveres não exigem que um homem sacrifique sua liberdade individual ou que realize sem questionar todas as demandas feitas pelo governo, mas exigem que os atos dos cidadãos “sejam inspirados por um senso de responsabilidade em relação ao bem-estar da comunidade”.

No final do ensaio, Marshall levantou explicitamente a questão da mudança na balança entre direitos e deveres. Os direitos, que seriam múltiplos e precisos, seriam

identificados pelo indivíduo para que possa reivindicá-los. Já os deveres seriam limitados a pagar impostos, contribuir com seguros, educação e serviço militar. Por serem deveres obrigatórios, Marshall diz que se dariam sem que nenhum ato de vontade e sentimento de lealdade estivessem envolvidos por parte do cidadão. Os outros deveres, não obrigatórios, seriam vagos e estão incluídos “na obrigação geral de viver a vida de um bom cidadão, prestando o serviço que cada um pode promover para o bem-estar da comunidade destancando-se, pela sua importância, o dever de trabalhar. No entanto, o autor se apresenta cético ao argumentar que o efeito do trabalho do homem no bem-estar de uma comunidade como um todo é tão pequeno que qualquer apelo a uma obrigação parece “remota e irreal” (Marshall, 1992: 43, 70, 78)

Ainda que Marshall não tenha resolvido a questão do equilíbrio entre os direitos e deveres e a da imprecisão destes últimos, Lister (1997) argumenta que sua exposição da questão ajudou a elucidar a relação entre os dois dentro das correntes teóricas atuais. Atualmente, na literatura e nas políticas liberais existem aqueles que afirmam que os direitos e deveres devem ser separados entre si, defendendo que haja fortes direitos incondicionais a despeito dos deveres dos indivíduos. Outros veem uma relação mais próxima e mais recíproca, ou mesmo condicional, entre direitos e deveres. Nesta última perspectiva, aqueles associados ao comunitarismo, por exemplo, reivindicam cada vez mais que as responsabilidades venham logicamente antes dos direitos.

Este pensamento tem sido amplamente utilizado para guiar a formulação e prática de novas políticas especialmente na Europa, reforçando o que Giddens (1998) argumentou como um “lema principal” para as novas políticas, através da expressão: *no rights without responsibilities* (nenhum direito sem responsabilidades – tradução nossa), em que a noção de responsabilidade é usada como sinônimo de dever. De acordo com Havemann (2001), este princípio foi cooptado pela ideologia hegemônica do estado de trabalho (*workfare state*) e é justificado pela consideração de que o indivíduo tem que ter responsabilidades para com a sua família, vizinhança e sociedade, não deixando os deveres somente a cargo do Estado, caso contrário, há aumento da criminalidade e do vandalismo, pois um sistema legal não pode dar conta de tudo.

Diante dessas considerações, se tomarmos a relação entre direitos e deveres como um dos fundamentos que confere o status da cidadania às pessoas, como podemos considerar a posição das crianças diante desta relação? No que tange aos direitos, evidencia-se que o modelo de cidadania tradicional não confere às crianças o acesso ao estatuto integral de cidadão, pois este fica restrito aos direitos sociais, concebidos como formas de preparação do futuro cidadão e não como direitos de sujeitos plenos. O próprio Marshall, ao se referir às crianças em sua teoria, concebe-as como “cidadãos em construção” (Marshall, 1992: 25), considerando a educação das mesmas não como um direito da criança ir à escola, mas como o direito do cidadão adulto de ter sido educado. Dessa forma, como um status a ser alcançado pela promoção de direitos civis, políticos e sociais, a cidadania em seu sentido tradicional se mantém entendida como um dado estático e cujo acesso só será concebido ao final da infância (Jans, 2004; Lister, 2007; Monteiro e Castro, 2008; Cockburn, 2013).

No que diz respeito aos deveres, assumindo aqueles obrigatórios que Marshall listou, como pagar impostos, taxas e prestar o serviço militar, estes não são

aplicáveis às crianças na maioria dos países (no Brasil, a idade mínima para o alistamento militar é de 18 anos). Além disso, ainda que os outros deveres do cidadão para o bem-estar geral da comunidade não sejam precisos, o foco que Marshall destina no dever de trabalhar, como assinala Cockburn, “é inadequado à primeira vista para as crianças, que seriam ‘protegidas’ do trabalho” (Cockburn, 2013: 133) - embora seja preciso notar a complexidade e variabilidade de entendimento que a noção de “trabalho” assume na vida das crianças ao redor do globo.

Essa conceituação tradicional de cidadania postulada por Marshall cria a expectativa de que o acesso à condição ou estatuto de cidadania seja alcançado quando o sujeito se encontrar “pronto” ou “preparado” para o exercício pleno dos direitos e deveres de cidadania. Essa visão se associa ao que Castro e Monteiro (2008) chamaram de razão desenvolvimentista, embasada pela crença na primazia da razão, fortemente enraizada no modo de ser ocidental a partir dos pressupostos cartesianos. A teoria desenvolvimentista foi fortemente influenciada por Jean Piaget, seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual e o modo hegemônico de normatizar as expectativas de desenvolvimento da criança. Sua teoria se baseava no princípio de que os indivíduos deveriam desenvolver suas capacidades intelectuais guiados pela consciência e pelo domínio de si e do mundo, assumindo crescentemente uma apreensão cada vez mais elaborada, à medida que percorressem diferentes ‘etapas do desenvolvimento’, até atingir o nível mais complexo do pensamento racional (o adulto).

Nesse sentido, tal modelo tradicional de cidadania, perspectivado pela razão desenvolvimentista, pressupõe um “modo de ser adulto” para o exercício dos direitos e deveres, que exclui crianças e jovens de uma participação mais ampla na sociedade. Como aponta Monteiro e Castro (2008), a perspectiva desenvolvimentista qualificou *modos de ser* criança e jovem como universais em oposição ao cidadão adulto, favorecendo uma perspectiva de ‘menoridade’ sobre a infância que põe em questão ou reduz mesmo seus direitos civis e políticos.

3. Tempos de mudança: crianças no debate de direitos e de deveres de cidadania na contemporaneidade

No âmbito de um contexto de mudanças histórico, político e social que vem ocorrendo fortemente nas últimas décadas, crianças e jovens passaram a ter o seu estatuto de “não-cidadãos” ou “cidadãos no futuro” questionado e problematizado. A cidadania tradicional, tal qual como formulada por T. Marshall, tem enfrentado inúmeros questionamentos e passa por reconfigurações em função de mudanças ao redor do globo. Se, por uma perspectiva tradicional, as crianças não podem ascender ao estatuto de cidadãos, atualmente há nas políticas e nos estudos da infância uma reivindicação por essa representação social.

Tal mudança deriva das transformações e influências históricas e culturais que caracterizaram especialmente o século XX, donde de uma perspectiva mais ampla dos direitos humanos presentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem, emergiu o conceito de direitos das crianças. Em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas adota uma “Declaração de direitos da Criança” em dez princípios.

Embora “com direitos”, 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” (Renaut, 2002: 388).

O foco na ideia de uma proteção especial à criança só é rompido na década de oitenta, 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, renova-se não só por seu tamanho, mas, sobretudo 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.

Este documento é considerado por muitos como revolucionário, uma vez que é indispensável sublinhar o fato extraordinário de que o documento aponta para um deslocamento na história das representações da infância moderna. 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” (Sirota, 2001: 20).

No entanto, tal texto não se impõe sem problemas e não deve, como assinala Renaut (2002), ser considerado como uma espécie de bíblia. O documento é gerador de intrínsecas tensões e tem provocado muitos debates em diversas áreas acadêmicas e profissionais, especialmente no âmbito europeu (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: 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 (Nieuwenhuys, 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? Como aponta Sarmiento e Marchi, “uma concepção normativa ocidental da intervenção política centrada nos direitos tende a exprimir-se sob uma forma que ignora a diversidade de infâncias e a reproduzir a visão da criança ‘europeia de classe média’ da qual parte” (Sarmiento e Marchi, 2017: 956).

Assinala-se também que este documento se reporta à 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.

Listamos, ainda, uma das tensões cruciais que emerge a partir deste documento: por um lado, ele reforça um compromisso com a 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; e, por outro lado, apresenta uma corrente apoiada pelos defensores da autodeterminação que reivindicam uma mobilização em torno dos direitos do homem na criança (Théry, 1998 *apud* Sirota, 2001).

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 à 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” (Fernandes, 2005: 36). Esses direitos se caracterizariam pela garantia à saúde, educação, cuidados físicos, segurança social, lazer, recreação e atividade cultural.

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 devido à sua “identidade como homem” (Renaut, 2002). Nesse sentido, os anos da infância contemporânea se apresentam através de uma realidade muito ambivalente (Jans, 2004). 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 (Soares, 2005).

Tal ambivalência se insere na discussão que vínhamos traçando na seção anterior, acerca da relação da balança entre os deveres e direitos de cidadania. Como vimos, há perspectivas políticas e teóricas que condicionam o acesso aos direitos sociais, civis e políticos aos deveres que os cidadãos cumprem para com as suas famílias e comunidade. No que tange à infância, a noção de responsabilidade passou a ser examinada como um “conceito chave” (Such e Walker, 2004) nas discussões públicas e políticas acerca da cidadania das crianças. Como nos dizem os autores, referindo-se ao caso concreto do Reino Unido, crianças e jovens apresentam um desafio ao modelo contratual social de responsabilidade evidente nas políticas, ainda que o governo não seja claro em relação à extensão em que as crianças e os jovens podem ser responsáveis por si e por outros.

Diante do posicionamento que, historicamente, circunscreveu a infância como um “oásis temporal, livre de responsabilidades” (Such e Walker, 2004: 43), negando às crianças um papel participativo na esfera política, há atualmente o argumento de que reconhecer a responsabilidade que as crianças exercem na vida cotidiana é um passo necessário para que elas sejam admitidas como cidadãos e tenham uma maior participação social e liberdade diante da comunidade de modo mais amplo (Lister, 2008; Such e Walker, 2005; Keating, 2008; Bjerk, 2011; Brobbey, 2011).

Entretanto, ao analisarmos tal discussão em torno da responsabilidade na infância, observamos que esta noção se associa a uma visão formalista, que pressupõe um ideal de indivíduo autônomo, competente, independente e contribuinte da vida cívica para exercê-la e/ou possuí-la. A responsabilidade como um cumprimento de um dever individual pressupõe que as crianças possuam atributos essenciais, normalmente atribuídos ao cidadão adulto, para que elas possam responder satisfatoriamente às demandas sociais impostas por lei e/ou encorajadas pelo Estado e serem consideradas como “boas cidadãs”.

Por esta compreensão, destacam-se as qualidades/atributos das crianças que as capacitam para a ação, como sua capacidade cognitiva, julgamento reflexivo e autonomia. As emoções provocadas pelos encontros entre os indivíduos, as interpelações afetivas, os sentimentos e as ideias alheias são reduzidas a um plano secundário e/ou sem importância. A interferência afetiva provocada por outro não se destaca no agir responsável das crianças, mas na sua capacidade de autonomia e autodeterminação.

Neste trabalho, questionamos até que ponto esta visão das crianças enquanto seres responsáveis e/ou possuidoras de responsabilidade não se assemelha ao modelo subjetivo promovido pela teoria tradicional de cidadania, que se associa à razão e ao pensamento formal ocidental e se volta para a exacerbação da autonomia individual, para argumentar a cidadania das crianças de hoje. Como aponta Cockburn (2012), essa concepção usualmente oferece pouco espaço para reflexão sobre como as pessoas realmente experimentam ou exercem responsabilidades e quais as considerações morais que atravessam o seu exercício. O autor também discute que, embora os direitos humanos e as responsabilidades como os deveres sejam importantes para a agenda acerca da cidadania de crianças e jovens, as responsabilidades efetivas, encarnadas em uma prática, sempre envolvem considerações que dizem respeito a outras pessoas.

O autor, ao perspectivar a responsabilidade das crianças através de teorias feministas, como a noção de responsabilidade relacional de Joan Tronto, e não como uma balança ao discurso dos direitos, ressalta a importância de aplicar este conceito para com aqueles com quem nos preocupamos e estão à nossa volta. Tronto (2012) afirma que a responsabilidade relacional requer um conjunto de fatos e circunstâncias concretas que envolvam os detalhes de relacionamentos reais e vividos para que os julgamentos morais aconteçam. A responsabilidade por essa perspectiva está associada a uma participação construída e engajada no envolvimento com outras pessoas e assume a complexidade dos dilemas morais cotidianos. Assim, haveria um contraste entre o discurso de responsabilidade como uma estratégia de obrigação universalista a ser cumprida graças aos atributos de indivíduos e a responsabilidade experimentada na prática, atravessada pela

interdependência, relacionamentos e permeada por considerações e dilemas morais concretos.

Como forma de investigar como o discurso acerca da responsabilidade contrasta com a sua prática, nesse trabalho apresentaremos os resultados de uma pesquisa realizada com crianças brasileiras, moradoras em uma comunidade de baixa renda da cidade do Rio de Janeiro. O seu objetivo específico foi explorar o entendimento de crianças acerca da noção de responsabilidade e como esta era apresentada em uma cena teatral produzida pelas próprias crianças. Como pontuado por Such e Walker (2005), pouco se sabe sobre como o discurso dos deveres e responsabilidades faz parte da linguagem informal das crianças e como se dá o alcance dessa noção na prática de suas vidas cotidianas.

4. O estudo com crianças do Rio de Janeiro: aportes metodológicos

Este trabalho é fruto de uma pesquisa² realizada com crianças na cidade do Rio de Janeiro, região Sudeste do Brasil, especificamente em uma escola pública e pelos arredores da comunidade urbanizada onde se localizava a escola. A pesquisa de campo ocorreu durante quatro meses e se debruçou sobre o tema da responsabilidade na vida cotidiana de crianças de quatro a doze anos de idade. A investigação contou com diferentes etapas, que envolveram o método da observação-participante na escola, nos trajetos percorridos pelas crianças e dentro de suas casas, e o uso do método dos grupos focais. Para fins deste artigo, apresentamos os resultados decorrentes de dois encontros no formato de grupos focais, com crianças de 11 e 12 anos, denominados por nós e por elas como “oficinas”.

Morgan e 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. 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.

As crianças participantes das oficinas foram aquelas que se situavam nas turmas escolares em que a pesquisadora do trabalho de campo estabeleceu maior contato durante a observação-participante e que já tinham demonstrado interesse em participar de uma atividade com a mesma. Para este trabalho, apresentamos a realização das atividades realizadas na Oficina II³, com 27 crianças que estavam no

² A pesquisa mais ampla citada foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e à 1ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro (1ª CRE).

³ A Oficina I foi com a turma do 2º ano, com a participação de 15 crianças. E, em dia diferente, foi realizado outro encontro com a turma do 6º ano, com a participação de 26 crianças. Essa oficina teve como proposta a leitura de uma história, cujo personagem principal era uma criança que possuía um cotidiano similar ao das crianças pesquisadas; em seguida, foi-lhes pedido que se imaginassem no lugar do personagem e escolhessem uma dentre as opções dadas pela pesquisadora diante da situação-problema que ela propôs que se relacionava com alguns entendimentos da literatura acerca da noção de responsabilidade; por fim, a opção escolhida pelas

6º ano do Ensino Fundamental. Dois encontros foram produzidos na Oficina II e ocorreram nas próprias salas de aula das crianças que tiveram a configuração das carteiras e mesas alterada.

O objetivo da Oficina II contemplava duas dinâmicas distintas: a primeira tinha como intuito perguntar às crianças qual era o entendimento delas da palavra responsabilidade. Essa proposta se assemelha à de estudos anteriormente revistos para a elaboração deste trabalho (Such e Walker, 2004; Bjerk, 2011), em que as metodologias se destinavam especialmente a perguntar conceitualmente e abstratamente às crianças e jovens quais eram as suas compreensões sobre a palavra responsabilidade. O objetivo específico deste momento era que cada uma das crianças explicasse de forma livre e associativa o significado que a palavra responsabilidade possuía para si.

O segundo momento tinha 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 com a pesquisadora 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 de ambos os momentos se deu de forma descontraída com os participantes. A primeira dinâmica da Oficina II se iniciou como uma brincadeira, pois havia uma bola na sala de aula que acabou sendo usada como uma estratégia, cuja proposta era a de 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. A bola circulou pela mão de 10 crianças, que disseram as suas compreensões acerca do termo responsabilidade. Em seguida, após as várias brincadeiras, os alunos disseram que queriam passar para a segunda dinâmica da Oficina, a encenação.

Na dinâmica da encenação, primeiramente, os grupos se dividiram e se localizaram em lugares distintos da sala de aula para decidirem como seria a cena a ser apresentada. Em seguida, eles decidiram entre si qual seria a ordenação das apresentações e, um por um, os grupos foram se apresentando em cenas, que duravam entre em 3 a cinco minutos. Para a realização das cenas, as crianças mudaram cadeiras de lugar, inventaram cenários improvisados e usaram objetos próprios da sala de aula aos quais davam outros sentidos em suas histórias fictícias. Enquanto os grupos iam se apresentando, algumas das outras crianças que assistiam filmavam com seus celulares e tiravam fotos destes. Ao final de cada apresentação, havia aplausos, juntamente com risadas e brincadeiras.

Ainda que a maioria das crianças já conhecesse a pesquisadora e já soubessem de sua intenção de pesquisa, ambas as atividades foram precedidas de uma conversa com os alunos e alunas presentes na sala acerca da pesquisa. Às crianças foi perguntado se queriam participar das oficinas propostas, cuja resposta unânime foi sim. As atividades tiveram seus áudios gravados por um gravador, cuja autorização também foi dada pelas crianças. Além do áudio gravado, foram produzidas anotações em diários de campo que geraram o material que foi

crianças foi debatida em pequenos grupos, desenhada em uma folha em branco e depois apresentada em grupo para o restante da turma.

transcrito e narrado nesta escrita. A seguir, propomos a discussão de alguns dos resultados produzidos.

5. Resultados e Discussão

5.1. “A Responsabilidade é...”: os significados dados pelas crianças ao termo responsabilidade

Ao nos voltarmos para as falas das crianças que quiseram dizer para a pesquisadora 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:

5.1.1. O 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. 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 normalmente afiliada à de estudante, através da obrigatoriedade que a escola possui na vida das crianças do Brasil. Nas legislações brasileiras, educação é um direito social de todos e a escolarização é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Nesse sentido, as atividades escolares, vistas como um direito pelas políticas públicas são, do ponto de vista da menina, consideradas como deveres.

É particularmente chamativo que, inicialmente, atribua o cumprimento dos deveres a 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’. Ainda que sejam deveres individuais de “cada” aluno e aluna, em sua fala a menina parece reconhecer que são deveres que “toda” criança escolarizada deve cumprir, apontando para uma ideia ‘universal e ideal’ de infância.

5.1.2. Saber se resolver individualmente

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”.

Nas respostas dos meninos, as ideias de “saber” e “resolver” sobressaem em ambas as falas. O primeiro termo, “saber”, parece remeter a um conhecimento

específico que seria importante na vida dos sujeitos e que não está implícito que todas as pessoas o possuam. O segundo termo, “resolver”, remete à ideia de que há problemas a serem solucionados ou situações que devem ser desfeitas. “Se virar na vida” é uma expressão comum da população brasileira que a usa em associação a 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. Em suas associações, portanto, as pessoas devem superar as adversidades sem a ajuda de outras pessoas.

5.1.3. Crescer e amadurecer

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 uma perspectiva desenvolvimentista que associa a maturação à aquisição de responsabilidade. Para elas, há uma ocasião, um dado período da vida, em que é possível alcançar a responsabilidade. Neste sentido, a responsabilidade não está dada, mas é adquirida com o passar do tempo, através do crescimento.

A ideia também destacada de “oferecer ajuda” se assemelha ao que Bjerk (2011) chamou de “responsabilidade social”, que inclui as ações de crianças em relação a outros seres humanos. No estudo realizado na Noruega, exemplos específicos mencionados pelas crianças incluem as responsabilidades que elas entendem como sendo boas para a família e amigos, como apoiá-los em situações em que precisam de ajuda, não lhes dizer ou fazer algo que possa ofendê-los ou desiludi-los. Esta compreensão da responsabilidade é apontada pela autora como altamente normativa, definindo a forma adequada de se comportar como “bons cidadãos”.

5.1.4. Fazer sempre o certo

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 associa a 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. Os meninos citam “não se atrasar”, cumprir com horários, dias e compromissos que parecem ter sido pactuados ou definidos por norma ou convenção social. Nesse sentido, destaca-se também o caráter “obrigatório” desse cumprimento, uma vez que um dos meninos utiliza a

expressão “ter que” algumas vezes. Esta visão também reforça o caráter normativo que essa noção adquire para as crianças (Bjerke, 2011).

As quatro ideias gerais trazidas pelas crianças vão ao encontro da associação do termo responsabilidade com o cumprimento de um dever/obrigação, ou a capacidade do indivíduo de realizar algo que se apresenta como uma norma esperada. O cumprimento da lei/norma, na teoria tradicional da cidadania, implica, como vimos, a existência de um indivíduo autônomo, racional e que independe da contribuição e/ou relação com o outro para realizar o “bem” ou o que está “correto”.

5.2. Para além do discurso, a prática: encenações das crianças acerca da responsabilidade

A criação de uma cena a partir da compreensão das crianças acerca do termo responsabilidade ocorreu logo em seguida às suas explanações sobre o termo. Se, na proposta anterior, em que perguntamos às crianças conceitualmente e abstratamente o que elas entendiam pela palavra responsabilidade, elas nos deram respostas altamente normativas que vão ao encontro do que se espera de um “bom cidadão”, as encenações das crianças, por sua vez, mostraram-nos que o cumprimento satisfatório de uma norma não se dá sem impasses, tensões e importância do outro. As cenas descritas e falas das crianças estão apresentadas a seguir.

5.2.1. 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: “Alô!? Diga... [fica um tempo em silêncio ouvindo o que a pessoa na linha estaria dizendo]. Ah, é? A Annita [nome de uma cantora famosa no Brasil] está atrasada para chegar? Pô, que droga! Tá legal, eu vou avisar o restante do pessoal aqui na festa!”. A menina que recebeu a ligação desliga o celular e se volta para os demais da festa, dizendo: “Gente, eu tenho uma notícia ruim. A Annita está atrasada!”. As pessoas que estão na festa fazem uma expressão de aborrecimento 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 cena da festa. Esta diz: “Oi, pessoal, cheguei. Desculpe o atraso! Não quis deixar vocês esperando e nem chatear ninguém, mas tive um problema antes de vir!”. Depois de ouvirem isso, todos passam a dançar felizes, com a cantora no meio deles cantando e os demais convidados em volta animados e agora bem mais satisfeitos. [Fim da cena].

Em seguida, a pesquisadora pediu para o grupo explicar a relação da cena com a ideia de responsabilidade. A menina que encenou a personagem Anitta deu a seguinte justificativa para a criação da cena:

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 esta menina fez à ideia de responsabilidade diz respeito ao cumprimento de algo que estava combinado. Neste caso, o acordo era o da personagem Anitta, a cantora, chegar à festa na hora combinada. No entanto, a encenação encaminhada pelo grupo aponta para o que a menina nomeou de “irresponsabilidade” da personagem, pois esta não cumpriu com o que foi acordado. Também se evidencia na cena e na explicação da menina o fato de que a “irresponsabilidade” da cantora causou algum tipo de reação em outras pessoas, como os sentimentos de frustração, incômodo e decepção. Nesse sentido, a ação irresponsável de uma pessoa ressoou negativamente no sentimento e expressão de outras.

5.2.2. Cena 2

Quatro meninos encenam um assalto, em que dois deles fazem os papéis dos assaltantes, sendo um o principal e o outro o seu ajudante, e os dois outros os papéis das vítimas. Aqueles que interpretam as vítimas estão parados em um lado da sala quando os assaltantes chegam e um deles diz, rapidamente: “Perdeu, playboy⁴! Perdeu, perdeu, playboy!!”. Em seguida, este pega um estojo para fingir que é uma arma e quando vai atirar, diz: “Putz, não tem bala! Esqueci de colocar a bala! Não acredito!” [coloca as mãos na cabeça]. O assaltante faz uma expressão de aborrecimento e desespero e, quando percebe que as vítimas se aproximam para reagir, ele e seu parceiro sobem em uma mesa que representa seu carro, fazendo o movimento com as mãos e pés 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 da cena].

Ao serem perguntados sobre a cena e sua associação à noção de responsabilidade, o menino que atuou como 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, tia. Foi uma falta de responsabilidade da minha parte! Além disso, o meu amigo do assalto também se ferrou por minha causa, porque a gente quase foi pego pela polícia.

A associação que este grupo realizou à ideia de responsabilidade evoca uma ação que deveria ter sido realizada corretamente. Ao contrário, na encenação, o personagem principal não age em conformidade com as práticas que fariam com o

⁴ “Playboy” é um termo que faz referência a um homem com condições econômicas privilegiadas e que vive em bons lugares da cidade.

que o assalto desse certo, colocando a bala na arma e a gasolina no carro para fugirem em seguida. 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.

5.2.3. 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 um tempo, 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 e reprovando o que estava vendo. Em seguida, a segunda filha que tinha saído de cena, retorna ao espetáculo e recebe uma bronca da mãe, através de um puxão de orelha e gestos que apontam o dedo indicador para a menina em reprovação ao que ela teria feito. [Fim da cena].

Quando questionadas sobre a associação da cena a responsabilidade, a menina 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 e cuidar dela. 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.

5.2.4. Cena 4

Um grupo de três meninos está sentado em um lado 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 menor em estatura, tenta ir à direção dos meninos que fumam e bebem. O outro irmão, o mais

alto, segura o mais baixo firmemente e o empurra para a direção contrária da do grupo que estava se drogando. [Fim da cena].

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 ser amigo, 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 ou começar a virar drogado se fosse pra lá.

A encenação apresentada associa a ideia de responsabilidade à proteção do irmão mais velho ao irmão mais novo, impedindo-o de se envolver com pessoas que o mais velho não considera “boas companhias”. Diferente das cenas anteriores, esta é a única cena em que o personagem consegue realizar aquilo que era esperado. Neste caso, a expectativa era a do irmão mais velho proteger o mais novo daquilo que ele considerava perigoso. A ideia de proteção se associa à ação de cuidado, de uma responsabilidade que se direciona ao outro. Cabe salientar na explicação do menino 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.

6. Considerações finais

A balança entre os direitos e deveres é considerada um dos elementos-chave na discussão acerca da cidadania das crianças hoje. Mais do que sujeitos de direitos, tem-se reivindicado o conteúdo e a extensão também dos deveres e obrigações das crianças para com a sua família e Estado. No bojo dessa discussão, a noção de responsabilidade se apresenta central nos discursos retóricos que a assemelham à ideia de obrigação e a derivam de princípios universais a serem cumpridos satisfatoriamente. Neste trabalho, apresentamos o entendimento de crianças da noção conceitual da palavra responsabilidade e expusemos descrições de encenações realizadas por elas que contemplassem essa noção.

Nos significados dados pelas crianças, 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, apresentando a expectativa de que, em dado momento da vida, o indivíduo se tornará pronto, capaz e autosuficiente para realizar as suas obrigações.

Essas ideias foram apontadas quando perguntamos conceitualmente e abstratamente o que as crianças compreendiam por responsabilidade. Nos estudos de Such e Walker (2004) e Bjerk (2011), cujas propostas metodológicas também recorreram a perguntas formais às 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).

Entretanto, nas encenações referidas a situações concretas de seu dia a dia, foi a ideia de “irresponsabilidade” que se destacou. As associações realizadas pelas crianças revelaram o não cumprimento de um acordo ou a sua realização “mal sucedida”, apontando para situações que falharam, não tendo decorrido da maneira como era esperado convencionalmente.

Diante das exigências de que o cumprimento das ações esperadas fosse plenamente satisfatório, as personagens principais encenadas pelas crianças acabavam não conseguindo realizá-las, frustrando e decepcionando as personagens que estavam ao seu redor. Dessa forma, as crianças apontam que o sentido de responsabilidade associado ao cumprimento satisfatório de algo que se impõe como uma norma, como uma obediência a uma lei, não se concretiza satisfatoriamente, por sua precariedade. Aquilo que se dá na experiência, portanto, apresenta falhas e ações entendidas como mal sucedidas. Nesse sentido, não é simplesmente o voluntarismo do agente, a sua intenção, mas a consequência do agir de forma irresponsável que determina o grau de dano que a irresponsabilidade causou (Tronto, 2012).

Além disso, esses resultados nos revelam que, mesmo que as exigências recaiam sobre as crianças que foram os agentes principais de cada cena - sendo estas, individualmente, que arcam com o “fracasso” ou o “mérito” das ações – o modo como as pessoas ao seu redor se sentiram ou foram afetadas demonstrou ser importante. Dessa forma, por mais que se espere a autonomia individual das ações das crianças, vemos que elas não estão isentas das afeições provocadas pelo encontro com outras pessoas a seu redor. As cenas demonstraram que foi a partir das consequências de como o outro foi afetado que as crianças puderem julgar as suas ações como irresponsáveis ou responsáveis.

Assim, mais do que reconhecerem os discursos dos deveres de um “bom cidadão”, de uma “boa criança” e/ou de um “bom estudante”, as crianças do nosso estudo nos mostraram através de suas encenações que elas vivenciam e reconhecem os dilemas morais que perpassam situações concretas de convivência da vida em sociedade. Nesse sentido, para além de esperar que as crianças reconheçam os discursos abstratos e universais dos deveres a serem cumpridos, parece-nos necessário reconhecer que as crianças agem de forma responsável em suas vidas cotidianas através de experiências concretas, reais e que são perpassadas por experiências compartilhadas com outras pessoas.

Tal reconhecimento se conecta ao entendimento da responsabilidade pela perspectiva relacional, que não é universalista em seu entendimento, mas que, segundo Tronto (2012) acaba por ser radical e de grande alcance em seu efeito. Se esperamos que as crianças exerçam responsabilidades enquanto cidadãs, o discurso dos deveres baseados em princípios mais amplos pode não ser tão útil quanto o agir responsável concreto, vivenciado no dia a dia e perpassado pela conexão afetiva e interdependente com outras pessoas. Assim, tornar o agir responsável relacional das crianças mais visível e legítimo parece se apresentar como um caminho para que sua cidadania seja admitida enquanto prática e não apenas enquanto um discurso retórico no debate dos direitos e deveres das crianças.

7. Referências bibliográficas

- Brobbe, C. (2011). *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.
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking children's citizenship*. Palgrave Macmillan.
- Fernandes, N. (2005). *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.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Havemann, P. (2001). No Rights without Responsibilities-Third Way and Global Human Rights Perspectives on Citizenship. *Waikato L. Rev.*, v. 9, 75.
- Invernizzi, A, Williams, J. (Eds.) (2008). *Children and citizenship*. London: Sage.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Kjørholt, A. T. (2008). Children as new citizens: In the best interests of the child? En A. James, A. L. James (Eds.), *European Childhoods* (pp. 14-37). Palgrave Macmillan, London.
- Lister, R. (1997). *Citizenship. Feminist Perspectives*. Basingstoke: Macmillan.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Lockyer, A. (2008). Education for citizenship: children as citizens and political literacy. En A. Invernizzi, J. Williams (Eds.), *Children and citizenship* (pp. 20-31). London: Sage.
- Marchi, R. C., Sarmento, M. J. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, 38(141), 951-964.
- Marshall, T. (2002) [1950]. *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monteiro, R. A. D. P., Castro, L. R. D. (2008). A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. *Revista Psicologia Política*, 8(16), 271-284.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship studies*, 9(4), 369-388.
- Morgan, D. L., Spanish, M. T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative sociology*, 7(3), 253-270.
- Nieuwenhuys, O. (2008). Editorial. The ethics of children's rights. *Childhood*, v. 15, n. 1, 4-11.
- Renaut, A. (2002). *A libertação das crianças. A era da criança cidadão: Contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rosemberg, F., Mariano, C. L. S. (2013). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 693-728.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de pesquisa*, 112, 7-31.
- Such, E., Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18(3), 231-242.
- Such, E., Walker, R. (2005). Young citizens or policy objects? Children in the 'rights and responsibilities' debate. *Journal of Social Policy*, 34(1), 39-57.
- Tronto, J. C. (2012). Partiality based on relational responsibilities: Another approach to global ethics. *Ethics and Social Welfare*, 6(3), 303-316.

