

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

BIANCA RETES CARVALHO

BRINCANDO COM O ESTATUTO:
UMA INVESTIGAÇÃO ANTROPOLÓGICA DA NOÇÃO DE CRIANÇA NAS
NORMATIVAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Belo Horizonte

2018

BIANCA RETES CARVALHO

BRINCANDO COM O ESTATUTO:
UMA INVESTIGAÇÃO ANTROPOLÓGICA DA NOÇÃO DE CRIANÇA NAS
NORMATIVAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Monografia apresentada na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos necessários para a conclusão da Graduação em Antropologia.

Orientadora: Ana Beatriz Vianna Mendes

Belo Horizonte
2018

*Dedico este trabalho à pequena Catarina,
por me transbordar de amor.*

AGRADECIMENTOS

Esta monografia só foi possível por meio das trocas e aprendizados. É por isso que faço meus agradecimentos à pessoas que foram essenciais para a construção desse trabalho e pelo que me tornei em meio a essa composição.

Agradeço à Ana Beatriz, minha orientadora e minha dose constante de motivação. Agradeço pelas conversas e trocas, pela enorme confiança. Por toda sua compreensão.

Agradeço à toda a minha família. Mas especialmente à minha mãe e meu pai por todo o apoio. Por me ensinarem a ser forte e seguir meus sonhos. Por acreditarem em mim, mesmo com as minhas ideias loucas.

Agradeço também à minha irmã por encher a minha vida de sorrisos. Por toda a paciência com minhas tantas horas gastas em frente aos livros enquanto poderíamos estar brincando. Por me fazer acreditar.

Agradeço ao André, por ser minha calma e aconchego, por acreditar em mim. Por me dar forças e xícaras quentinhas de café. Por me trazer paz a cada instante.

Agradeço aos meus amigos, que de perto e de longe se fizeram presentes na minha vida, me apoiando e dividindo conselhos.

À pequena Catarina guardo um agradecimento especial, por fazer uma reviravolta com a minha vida e me fazer reaprender esse mundo. Por me fazer acreditar que as coisas devem valer a pena. Por ser minha passarinha.

*Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim:
Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas
coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo
modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
Assim Bernardo emendou nova criação:
Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore.
Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado.
A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.
O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender
a voz das águas e dos caracóis.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.*

– Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre as noções de criança e de infância a partir de considerações sobre a Antropologia do Direito e a Antropologia da Criança. Fundamenta-se a reflexão a partir de bibliografia antropológica sobre esses campos de estudo, além de duas etnografias sobre crianças e uma análise crítica de alguns aspectos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um dos eixos norteadores para construir um entendimento sobre as noções de criança e de infância, são as “crianças desviantes” e o papel da criança, de um modo geral, no processo de transformação cultural.

PALAVRAS-CHAVE: antropologia, direito, criança, cultura, Estatuto da Criança e do Adolescente

ABSTRACT

This research seeks to reflect on the notions of children and childhood from considerations on the Anthropology of Law and the Anthropology of Children. It is based on a anthropological bibliography on these fields study, as well as two ethnographies on children and a critical analysis of some aspects of the “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA). One of the guiding principal for constructing an understanding of the notions of children and childhood is “deviant children” and the role of children, in general, in the process of cultural transformation.

KEYWORDS: anthropology, law, child, culture, Estatuto da Criança e do Adolescente

LISTA DE ABREVIações

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (United Nations International Children's Emergency Fund)

SUMÁRIO

Introdução.....	7
Capítulo 1 : Antropologia e a criança.....	11
A transformação da disciplina antropológica e a consolidação da Antropologia da Criança.....	11
Infância e infâncias: Como fazer uma análise pela Antropologia da Criança?.....	17
Capítulo 2: Antropologia e Direito.....	21
A Antropologia do Direito	21
Capítulo 3: Uma análise do Estatuto da Criança e do Adolescente	29
Antropologia, Direito e a criança	29
O Estatuto da Criança e do Adolescente	33
O que a lei diz, o que os costumes sussurram: As infâncias vivenciadas na sociedade brasileira	35
Capítulo 4: Exemplos etnográficos	40
Breve apresentação sobre as crianças “desviantes”	40
Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	45

INTRODUÇÃO

“Por que pesquisar crianças?”, foi a pergunta cheia de variáveis que mais ouvi nos últimos três anos. A verdade é que eu nunca tive certeza, mas muitos caminhos e reflexões surgiram quando percebi a necessidade de compreender esses sujeitos. Depois de alguns semestres de graduação, pouco tinha lido ou discutido sobre crianças dentro da sala de aula. Várias vezes se falavam dos sistemas de educação brasileira, ou sobre mulheres e suas maternidades. Falava-se também das “crianças da aldeia” com seus expansivos sistemas simbólicos. Mas o que essas crianças diziam? Alguém se atrevia a falar delas, com elas, sobre elas?

Confesso que de uma forma um tanto romantizada, sempre me encantou como esses humanos recém-chegados ao mundo tem muito a dizer sobre nós mesmos, sobre a realidade vivenciada. Mas na maior parte das vezes, suas falas são colocadas em um pote de fantasias e imaginações e guardadas em algum armário do conhecimento. Afinal, “são crianças... são só brincadeiras deles mesmo”. Parecia que nas discussões em sala de aula, nas extensas monografias e artigos, mesmo que se tratando sobre elas, eram seres invisíveis. Deviam brincar de pique-esconde nas entrelinhas dos nossos discursos acadêmicos e adultocêntricos.

Iniciar uma pesquisa e definir um campo nos moldes acadêmicos se apresentou como um grande desafio nessa minha busca para compreender esses sujeitos. Mas essa pesquisa não poderia ser tão direta e simples no seu desenvolvimento. Essa pesquisa se fez como muitas vezes se fazem os pensamentos desses pequenos sujeitos para nós, cheio de voltas, de novos pensares, de novas formas de exposição, para então se chegar a conclusão de algo. Conclusão que por sua vez tem várias formas, tem várias cores. Que se permite um amontoado de finais felizes.

Em meio a busca por uma delimitação de análise, um trabalho para uma disciplina de graduação me permitiu ouvir risadas baixinhas ecoando dos livros, e acabou me levando para dentro de uma escola, em conversas com crianças das mais variadas idades. Assim, no final de 2014, realizei um trabalho etnográfico dentro de uma escola com abordagens construtivistas no plano educacional e filosófico. Havia feito uma pesquisa sobre a relação dos métodos educacionais propostos e o que as crianças e jovens dentro da instituição consideravam sobre a

vivência nessa proposta pedagógica. Ouvir o que eles diziam e propunham trazia muitas reflexões, apresentando a forma como era instituída uma identidade – do que era ser criança e jovem – naquele contexto particular. Fiz visitas à escola e participei do cotidiano dos alunos e foi, em meio às aulas de educação física, nas salas e nos recreios, que percebi como as vozes dessas crianças e jovens ali, também construíam. Era um contexto fechado, dentro de um ideal que permitia comportamentos específicos, mas durante este trabalho foi possível perceber esses sujeitos enquanto agentes. Agentes em um ambiente que normalmente não lhes é dado autonomia. E com essas crianças que determinavam seus estudos, que assumiam responsabilidades dentro da escola, que escolhiam seus percursos dentro do ambiente escolar, que tinham espaço para fazerem ecoar suas ideias e seus conhecimentos; nessa experiência, tomei conhecimento da possibilidade de falar dessas *crianças-agentes*. Crianças como também constituidoras de realidades sociais.

Já em 2017, durante o período de mais ou menos um ano trabalhei na área educativa de um museu em Belo Horizonte. O cotidiano era carregado de estudos constantes sobre as temáticas próprias do museu, mas também, como falar com essas pessoas. O que as pesquisas e a necessidade de nossos estudos constataram é que nós, enquanto adultos, não sabíamos falar com esse *outro*.

Todos os dias recebíamos grupos escolares de crianças das mais variadas idades. E mesmo com nossos estudos didáticos e pedagógicos de como estabelecer diálogos, a vivência nos mostrava que as crianças tinham muito mais a dizer do que nossas tentativas de instigar reflexões. Certa visão sobre esses sujeitos os subjulga e os colocam como seres em formação e, portanto, que não são dotados de uma consciência da realidade experienciada e vivida. Mas, tomando como exemplo, lembro-me de uma visita com alunos com idade aproximada de seis anos, em que tentávamos explicar a situação dos processos de mineração e obtenção de recursos e as condições precárias de trabalho dos envolvidos nessa atividade. Antes mesmo que explicássemos qualquer coisa, um garotinho viu na maquete que estávamos utilizando, um boneco de plástico caído ao lado da mina. E apontando para o boneco, em bom tom disse: “O trabalho deles é bem difícil, não é?”.

Dada as circunstâncias em que me encontrava em nível acadêmico e profissional, pensei inicialmente em realizar uma pesquisa junto aos moradores de uma ocupação em formação na cidade de Belo Horizonte. Pretendia fazer um

trabalho junto às crianças da comunidade no processo de constituição espaço-social da ocupação. Buscava tratar do contexto de consolidação de uma ocupação junto a essas *crianças-agentes*: na medida que elas crescem no ambiente em questão e a comunidade é influenciada pelas crianças que habitam e modificam o espaço. Realizei um campo ainda com essa ideia e carreguei a experiência de longas conversas e andanças por entre as casas e vielas ainda em construção com duas garotinhas que me acompanharam por todo o campo.

Mas acabei abandonando esse projeto e me dispus a pesquisar algo que sempre havia me afetado, acolhimentos institucionais para crianças. Tenho então uma aprofundada pesquisa bibliográfica acerca desse tema, e foi a partir disso que o estudo dessa monografia começou a ganhar formas. Esse trabalho monográfico foi consequência desse interesse por acolhimentos institucionais atrelado a uma impossibilidade de realização de trabalho de campo. Esse tema de interesse é então uma semente em processo de germinação.

Como já mencionei, toda minha pesquisa se consumou em uma miscelânea de experiências. E de súbito, minha pesquisa ganhou um novo significado, me afetou de formas nunca antes imaginadas. Eu estava grávida.

Me tornar mãe em meio a essa pesquisa transformou muitas das minhas noções, me colocou em dilemas que pareciam não ter fim e acima de tudo, fez com que a prática me mostrasse o que é viver junto a uma criança vivenciando esta realidade em que estamos inseridos. Me fazer mãe e tentar compreender pelos olhos de minha filha me fez ampliar várias considerações acerca de nossa cultura. E me deixou clara a importância dessa pesquisa, não apenas dessa, mas de todas as outras que falam com e sobre crianças. Elas também são sujeitos ativos de uma construção da realidade, elas também nos ensinam a todo momento e definem muitas categorias que fogem de nossa compreensão breve.

Assim, essas e tantas outras experiências me fizeram perceber que em inúmeras situações silenciemos suas falas por não parecem lógicas nas nossas normativas sociais. Silenciemos falas por identificar esses sujeitos como incapazes de compreender o sistema cultural e a realidade social. Silenciemos porque não compreendemos suas linguagens. Silenciemos porque achamos que temos direito. Mas que tipo de direito é esse que silencia?

Foram estes questionamentos que me levaram a uma delimitação da minha pesquisa, uma abordagem sobre a construção de criança em nossa sociedade brasileira, frente aos direitos normatizados referentes a esses sujeitos.

Busquei pela Antropologia da Criança um embasamento para essas compreensões das crianças enquanto agentes. Em pesquisas bibliográficas, percebi a gradual consolidação dessa área, perpassando por estudos de várias etnias, assim como contextos urbanos bem próximos. Trabalhos como de Cláudia Fonseca, Flávia Pires, Priscila Calaf e Maria Filomena Gregori foram fundamentais para conceber uma base teórica antropológica para os estudos com crianças. É sobre essa área que discorro no Capítulo 1 dessa monografia.

Decidindo investigar as noções positivadas sobre as crianças, parti para uma busca e estudo de leis, normas, orientações técnicas e estatutos. Adentrei uma área pouco próxima para mim, mesmo se fazendo uma área consolidada e evidente, já que teve seus princípios em interesses da antropologia pioneira. Desta forma, no Capítulo 2 apresento as consolidações teóricas e as categorias de análise da Antropologia do Direito; área que me permitiu o estudo perante normativas positivadas. Após a busca entre as normas e leis, diante dos inacabáveis debates acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, o tomei como objeto de análise para um paralelo com a compreensão de ser criança e viver a(s) infância(s) em nosso contexto social brasileiro. O desenvolvimento dessa pesquisa é apresentado no Capítulo 3. O Capítulo 4 se orienta como exemplos de pesquisas etnográficas que tangem significativamente essa investigação do Estatuto da Criança e do Adolescente frente às realidades sociais experienciadas, e principalmente, frente à criança transformadora da realidade e também agente da sua *infância*.

Espero, antes de tudo, que essa pesquisa seja inquietação, porque de meu afeto ela já é feita. E ela também é feita de gestação, parto, choro, primeiros dentes, primeiros passos, e colo.

CAPÍTULO 1 : ANTROPOLOGIA E A CRIANÇA

A TRANSFORMAÇÃO DA DISCIPLINA ANTROPOLÓGICA E A CONSOLIDAÇÃO DA ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

Em meio a perspectiva colonialista, a Antropologia se fundamentou em um contexto de apreensão de outras culturas e outras formas de viver que se estabeleceu por um distanciamento do Outro. Se estudavam “culturas exóticas”, linguagens “indecifráveis”, costumes “incompreensíveis”. Adentrava-se um mundo do desconhecido e cabia ao antropólogo tornar o trabalho de campo um ato de comunicação e apresentar na diversidade uma estrutura lógica e uma compreensão categórica do mundo.

Há muito a antropologia tem mudado suas formas de compreensão do Outro, as formas de se relacionar, e mais profundamente, tem mudado a forma que sustenta a própria disciplina. A partir da década de 1960, e principalmente com a antropologia pós-moderna – um movimento teórico da antropologia norte-americana – essa autocrítica da disciplina se sustentou e aprofundou ainda mais. Foi nesse contexto que houve uma reformulação das noções de cultura e sociedade estudadas pela disciplina.

Atualmente a antropologia já não se relaciona com o “outro exótico” e propenso a ser desvendado, mas adquire um potencial comunicativo e relacional que tenta ultrapassar as barreiras do colonialismo e etnocentrismo, e busca estabelecer um campo científico que expande as formas de conhecimento do mundo e suas diversidades socioculturais. Como coloca João Pacheco de Oliveira, “[...] a antropologia buscava deixar de ser ‘a ciência dos povos primitivos’ para transformar-se no estudo do homem na pluralidade de suas manifestações” (OLIVEIRA, 2013, p.51).

Desde que se iniciou essa transformação do campo da disciplina e se adentrou uma análise mais reflexiva e ética sobre o “objeto de estudo”, a antropologia deixou de tomar como única prioridade grupos distantes com manifestações culturais tão diversas. A antropologia iniciou um processo de estranhar, *observar o familiar*, nos termos de Gilberto Velho (1978).

De qualquer forma o *familiar*, com todas essas necessárias relativizações é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas. (VELHO, 1978, p.13)

Esse estranhamento do familiar permitiu uma abertura maior da pesquisa antropológica àquelas questões e contextos que tangem também o plano social do próprio antropólogo. Assim, tiveram início estudos mais abrangentes das nossas sociedades ocidentais, urbanas, de nossas instituições, nossa organização social e todos esses palcos sociais próximos ao pesquisador.

Em meio à metamorfose antropológica, o movimento político feminista teve um enorme impacto na reformulação da disciplina. O movimento tornou clara a necessidade de abertura do leque de sujeitos envolvidos nas consolidações coletivas e na construção cultural como um todo. Neste momento, mulheres, crianças e todos aqueles colocados à margem nas pesquisas científicas sociais, conquistaram um espaço que antes era apenas de invisibilidade.

É nesse cenário da disciplina que surge uma área que vem tratar das relações sociais das crianças na elaboração do plano cultural em que se insere. E é este o tema que será tratado neste capítulo: a abertura de um campo antropológico fundamentado na criança.

* * *

Historicamente, a antropologia tem dado pouca ou nenhuma atenção à participação das crianças em seus campos de pesquisa. Até muito recentemente, poucos foram os trabalhos em que crianças foram foco ou incluídas como categoria central nas análises. Nas abordagens pioneiras¹ as crianças não foram consideradas temas relevantes, aparecendo por vezes, às margens das investigações. Mas é preciso que se dê a devida importância às possibilidades de interpretação das realidades socioculturais através das perspectivas e experiências desses sujeitos.

1 Destaco aqui o termo *pioneiras*. Utilizar do termo *clássicos* para os trabalhos do início da disciplina parece uma objetificação e destituição de importância teórica, limitando-os a propostas ultrapassadas que devem ser mantidas fechadas em algum depósito de conhecimento; entretanto, estes trabalhos possuem um caráter influenciador e foram fundamentais para a consolidação das proposições atuais da pesquisa antropológica.

O início dos estudos que se dedicam às crianças de forma um pouco mais sistemática ocorre a partir da Escola de Cultura e Personalidade (BUSS-SIMÃO, 2009, p.2). Essa escola buscava compreender como a cultura configurava a criança em dada sociedade, tendo grande foco na educação e performance corporal. Esses antropólogos buscavam delimitar o que é natural e o que é cultural, ou seja, buscavam definir o que era inato e o que era culturalmente adquirido – debate entre *nature* e *nurture* (COHN, 2010, p.8). Teve como pesquisadoras e pesquisadores exponenciais, Margaret Mead, Clyde Kluckhohn e Ruth Benedict.

Mead realizava suas pesquisas contrastando a identidade da criança norte-americana e crianças de outras realidades socioculturais. Dos seus trabalhos, *Coming of age in Samoa*² tem grande destaque na disciplina antropológica; sendo que autora também realizou um trabalho fotográfico partindo do estudo da interação entre crianças³. Kluckhohn analisou a infância sob a perspectiva dos Navaho⁴ e Benedict realizou o renomado livro *O Crisântemo e a Espada*⁵, com considerações sobre o desenvolvimento da personalidade da criança na cultura japonesa.

Outra abordagem no desenvolvimento dos estudos acerca das crianças nos processos culturais, foi os Estudos sobre Socialização, sendo uma vertente britânica que se contrapôs a escola americana de Cultura e Personalidade – que prezava pelos padrões psicológicos. Estes estudos britânicos tinham como foco as práticas e processos de socialização dos indivíduos, sendo as crianças sujeitos a serem formados em seus papéis sociais (BUSS-SIMÃO, 2009, p.4-5).

Essas vertentes culturalista e estrutural-funcionalista também foram influentes nas pesquisas em sociedade brasileira, tendo suas primeiras abordagens com crianças de grupos indígenas. Nessa perspectiva, o trabalho de Florestan Fernandes possui destaque com sua análise das atividades de crianças tupinambá⁶ como formadoras sociais através da imitação do mundo adulto; assim como os estudos de Egon Schaden sobre as crianças guarani⁷ e o valor da repetição.

Até então, essas pesquisas visavam a criança como um sujeito em formação, as definiam como imaturos receptáculos dos aspectos socioculturais e, ainda, havia uma enorme cisão entre o mundo infantil e o mundo adulto – que era visto como

2 *Coming of age in Samoa*, 1928.

3 *Growth and Culture*, a photographic study of Balinese childhood, 1951.

4 *Some aspects of Navaho infancy and early childhood*, 1947.

5 *O Crisântemo e a Espada*, 1946.

6 *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá*, 1966.

7 *Educação indígena*, 1976.

acabado e completo (COHN, 2010, p.9-10). Muitas dessas vertentes viam o processo de socialização como uma finalidade única e estabelecida, sem considerar a construção coletiva do processo. O desenvolvimento da criança era visto como um ensaio para a vida, a socialização tinha o fim único de tornar a criança um ser completo, um adulto pleno e ideal (BUSS-SIMÃO, 2009, p.7). A partir da década de 1960, com a reformulação e análise das noções de cultura e sociedade, outras formas de estudo sobre crianças então emergiram e foram colocadas em análise.

Como discorre Clarice Cohn (2010), o conceito de cultura não mais se restringe a valores e crenças observáveis, passa a ser compreendido como o que conforma uma realidade, uma lógica e um sistema simbólico acionado por atores sociais para dar sentido às experiências. A noção de sociedade também modifica e tende a abarcar os processos relacionais e de interação que constituem a produção estrutural (COHN, 2010, p.12). A partir dessas novas concepções de conceitos fundamentais no exame de grupos sociais, a noção de indivíduo também passa por uma metamorfose de percepção. Cohn coloca acerca disso:

Rever a sociedade implica rever também o papel do indivíduo dentro dela. Se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não pelos indivíduos que a constituem. Portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade. (COHN, 2010, p.12)

Esses são fundamentos básicos da modificação da disciplina antropológica para a introdução da criança como um interesse de pesquisa centrado na sua perspectiva e não mais como tangente de um processo de socialização, educação, gestação ou mero figurante da cultura.

Um estudo relevante dessas novas perspectivas é o de Valerie Walkerdine⁸ - que discute sobre a capacidade de aprendizado e as linguagens, e principalmente o estudo com crianças de Christina Toren⁹ que discorre como o biológico, o cognitivo, o afetivo e o social são inseparáveis e dialeticamente relacionados (BUSS-SIMÃO,

8 O raciocínio em tempos pós-modernos, 1995.

9 Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind, 1993.

2009, p.6) contribuindo para a transformação sociocultural. Assim, a criança passa a ser vista como um sujeito social. Essas mudanças colocaram a criança como ator social, como produtor de cultura e também apresentou o potencial de análise da sua condição social (COHN, 2010, p.13).

A criança vista como atuante deixa de ser a criança considerada passiva frente aos papéis sociais e ao sistema cultural e passa a ser ativa, *sujeito-agente*, na constituição coletiva. É preciso portanto, realizar uma abertura de compreensão para as interações ativas com outros sujeitos – adultos e crianças – e com o mundo, analisando-as como significativas para a consolidação das relações sociais e dos papéis que assume (COHN, 2010, p.17), e não como figurantes de uma conexão estrutural.

[...] a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita. (COHN, 2010, p.17)

Um trabalho que apresenta um importante exemplo do papel ativo das crianças diante de suas experiências, é a pesquisa de Maria Filomena Gregori junto aos “meninos de rua”¹⁰ de São Paulo¹¹. Uma complexa pesquisa etnográfica que apresenta a agência dessas crianças sobre suas constituições de laços e relações na sua circulação no espaço da cidade, e também a conformação de identidades de si e dos outros (COHN, 2010, p.18-19).

Partindo dessas considerações, podemos também alocar a criança como produtora de cultura, enquanto produz sentidos para o mundo, e transforma suas experiências compartilhando um sistema sociocultural. Como coloca Clarice Cohn, esses sentidos possuem uma particularidade, e dado esse caráter singular, as crianças possuem certa autonomia cultural em relação aos adultos (COHN, 2010, p.20).

Dadas as transfigurações da disciplina – e principalmente, no momento em que a cultura passa a ser entendida como sistema simbólico –, a ideia de que as crianças passam por uma fase de apreensão e incorporação dos dados culturais é

10 Categoria socialmente construída. Neste trabalho, será discutida a compreensão dessas categorias socialmente atribuídas à criança e infância e aos desvios relativos a elas.

11 *Viração: experiências de meninos de rua*, 2000.

deixada em segundo plano e torna-se prioridade o enfoque no modo como ela formula sentidos ao mundo que a rodeia e às suas experiências. Têm-se a abertura para a Antropologia da Criança. O mundo das crianças e dos adultos deixa de ser diferenciado apenas quantitativamente; “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2010, p.20). A Antropologia da Criança toma como base, portanto, saber a partir de que sistema simbólico as crianças elaboram sentidos e significados dado o contexto sociocultural que se inserem.

Em outras áreas do conhecimento, a criança não é uma abordagem tão recente. Precisamos, portanto, conhecer essas áreas e estabelecer um processo relacional com a antropologia, uma necessária interdisciplinaridade. Tomando os exemplos apresentados por Clarice Cohn em seu trabalho de síntese do tema (COHN, 2010, p.24-25), temos as ciências da educação com seus estudos sobre escola e pedagogia escolar; temos diversos estudos relacionados às áreas da saúde, sobre a saúde da criança, assim como o processo biológico da gestação e do nascimento; há pesquisas sobre as relações políticas concernentes às práticas educativas e de assistência. Há ainda diversos estudos que realizam um histórico da noção de criança e infância mostrando a diversidade das vivências e dos modos de tratar esses sujeitos – tendo início com o trabalho de Philippe Airès¹². Tocante aos estudos de relações políticas, há também frequentes diálogos com as ciências jurídicas, sendo que, para a compreensão das normativas referentes às crianças – como o Estatuto da Criança e do Adolescente vigente no Brasil – é preciso abranger a percepção de criança e infância historicamente; além de se apresentarem como estudos reveladores da atuação desse contexto jurídico sob a realidade vivenciada por essas crianças através de meios institucionais – escolar, de assistência ou punitivo (COHN, 2010, p.25).

Mas é preciso que se tomem os devidos cuidados ao estabelecer esse entendimento acerca das elaborações culturais da criança. Não podemos forjar uma cisão entre o mundo adulto e o mundo da criança, porque isso seria distanciá-la de qualquer sistema simbólico. Alguns estudos que tratam de uma “cultura infantil” erroneamente separam a criança do contexto cultural em que ela se insere, universalizando e destituindo as particularidades socioculturais. É preciso que nos

12 A criança e a vida familiar no Antigo Regime, 1988.

inteiramos da autonomia da criança, mas contextualizando-a; como conclui Cohn, a criança possui uma *relativa autonomia cultural* (COHN, 2010, p.20).

Assim, a criança é produtora de cultura ao mesmo tempo que se insere neste plano sociocultural. E considerando isso, Christina Toren (1993) propõe que o estudo antropológico das crianças não só é importante para compreendê-las enquanto *sujeitos-agentes*, como permite de forma significativa o entendimento das culturas como um todo (COHN, 2010, p.20).

A Antropologia da Criança efetua suas análises abrangendo os diferentes contextos socioculturais e compreendendo a relevância dessas diversidades para a consolidação da noção e papel da criança em cada sociedade. Por isso, tratamos da criança, e não da infância – em senso comum. A infância é apenas um modo particular e culturalmente definido, não uma categoria universal (COHN, 2010, p.14). A infância, tão naturalizada em nossa sociedade ocidental, se estabelece como uma fase de desenvolvimento do indivíduo com uma duração definida – e ainda dentro de nosso contexto cultural, apresenta uma miríade de concepções do começo da vida e do fim da infância. Podemos tomar como exemplo disso a pressuposição de que há uma tradição, uma noção dada como única e certa do conceito de infância em nosso contexto ocidental, porém, os debates sobre estatutos relativos à criança são constantemente acirrados e carregados de controvérsias (COHN, 2010, p.16).

Dessa forma, o que é ser criança e quando o indivíduo deixa de ser assim identificado é algo que pode se apresentar de maneiras muito diversas, e cabe à Antropologia da Criança adentrar essa pluralidade tão complexa sobre as fases da vida.

Literatura, cinema, textos jurídicos e legislação, documentos de instituições de assistência à criança, e muitos mais, podem ser fontes ricas para a reflexão sobre o que é ser criança e sobre sua ação no mundo em contextos específicos. (COHN, 2010, p.27)

INFÂNCIA E INFÂNCIAS:

COMO FAZER UMA ANÁLISE PELA ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA?

Atualmente a Antropologia da Criança enquanto área de estudo já se apresenta consolidada internacional e nacionalmente, com diversas publicações e

pesquisas. Entretanto, como coloca Clarice Cohn é preciso que seja possível um maior diálogo dentro da antropologia a respeito dos resultados e conhecimentos dessas pesquisas; assim como uma maior abertura em relação a atuação política através das pesquisas científicas, abrindo espaços para reflexões (COHN, 2013, p.223). Tomando o exemplo da autora, há uma vasta bibliografia sobre crianças indígenas, entretanto é escassa a leitura e conhecimento dessas pesquisas por autores que trabalham com os grupos indígenas relacionados.

Torna-se clara a necessidade de debates mais efetivos sobre a área, já que esses trabalhos possuem uma significativa contribuição para o entendimento sociocultural como um todo. Uma das formas de abarcar ainda mais esses estudos e de fazer com que a antropologia contribua para essas crianças, concerne ao entendimento de *criança e infância*, relativizando e situando esses sujeitos..

Portanto, realizar pesquisas sob a ótica da Antropologia da Criança requer, antes de qualquer outra análise, a compreensão das percepções de criança e infância que perpassam pelas tomadas de atitudes e pelas conformações sociais. É preciso falar de *infâncias*¹³, em sua pluralidade e multiplicidade.

Como anteriormente discutido, as noções de criança influenciam diretamente no modo como são identificadas, mas também, corroboram para as ações das crianças no mundo. Sendo elas sujeitos ativos, elas jogam com as determinações sociais, às vezes em concordância, às vezes em conflito. Fazer esse pressuposto processo teórico é fundamental também para estabelecer as análises antropológicas, ou seja, para “entender o que as crianças fazem, dizem e pensam, e o que se faz com elas, se pensa delas, se diz sobre elas” (COHN, 2013, p.224). É importante conceber a suas atuações cientes sobre o mundo e sobre o modo como são pensadas as infâncias, ou seja, as crianças sabem de sua identidade enquanto tal, e agem em cima dessas disposições (COHN, 2013, p.230).

Alguns trabalhos etnográficos como o de Maria Filomena Gregori e de Priscila Calaf¹⁴, com “meninos de rua” de São Paulo e Brasília, respectivamente, trazem uma situação em que a concepção de infância se torna ainda mais tensa e delicada. As autoras mostram como as infâncias são vivenciadas de variados modos; como muitas vezes, as crianças não aceitam sua posição instituída e recriam sua

13 Tomarei como escolha teórica o uso do termo *infâncias*, no plural, dado esse caráter múltiplo. Mas faço referência neste trabalho às infâncias ocidentais, não-indígenas; pretendo tratar dessas infâncias que se desdobram ao nosso redor.

14 Criança faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua, 2007.

identidade frente os mecanismos de controle e submissão (COHN, 2013, p.237-238), não são meros figurantes. O que esses trabalhos explicitam é a veracidade dessas infâncias, que mesmo que fiquem às margens das determinações socioculturais, é “como todas, uma infância gerenciada também pelas crianças, que em suas práticas definem sua própria condição infantil” (COHN, 2013, p.239).

Outras pesquisas abordam ainda como essas infâncias que saem das determinações socioculturais podem ser delimitadas em termos de normalidade e disciplinaridade. Temos como exemplo a pesquisa de Malheiros Moraes¹⁵, que mostra a reação das crianças frente a uma infância escolarizada; de Eunice Nakamura¹⁶, que aborda a depressão infantil e a referência de uma infância normal definida também na área da medicina; entre tantas outras. Essas pesquisas não só mostram a concepção de criança e infância em vários cenários, mas apresenta também os processos relacionais entre os sujeitos, a concepção de infâncias frente a atuação do adulto. E coloca em debate um fenômeno que por vezes ocorre em nossa sociedade que é negar a infância às crianças, “julgando seus modos como não-infantis, ou seja, como de uma infância errada, a ser corrigida” (COHN, 2013, p.233).

Com base nessas considerações acerca dos estudos sobre crianças e infâncias, a antropologia permite uma abertura do leque de concepções e reconhecimentos desses sujeitos dentro das políticas públicas, na educação e no direito, permitindo antever que elas muitas vezes não dão conta de abranger e reconhecer a especificidade desses sujeitos, por mais que haja uma tentativa considerável por algumas partes mais “bem-intencionadas e mais afeitas aos direitos da criança” (COHN, 2013, p.239). Mas é preciso que, enquanto antropólogos, façamos o reconhecimento da dificuldade de nos desvincular de pressupostos que carregamos enquanto cidadãos, humanos, sujeitos sociais. “[...] Estamos realmente prontos para ouvir das crianças o que quer que seja que elas venham nos contar?” (COHN, 2013, p.240). Assim, se pretendemos fazer uma Antropologia da Criança, é preciso que façamos uma atuação que esteja correlata às suas demandas, ao que fazem da identidade que recebem e uma atuação que também esteja de acordo com *essa profusão de infâncias*.

15 A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo, 2012.

16 A noção médico-científica de depressão infantil: uma visão histórica e sócio-cultural do discurso de adultos sobre a infância, 2009.

Para fazê-lo, devemos sempre levar em conta que, de um lado, a concepção de infância informa (sempre) as ações voltadas às crianças – e, de outro, que as crianças atuam desde este lugar seja para ocupá-lo, seja para expandi-lo, ou negá-lo... É a partir dele que agem ou é contra ele que agem. Por isso, a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas em antropologia que fala de e com crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais etc. e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças. Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem. Assim, podemos inclusive deixar de debater qual a melhor abordagem – a das crianças ou das políticas, por exemplo – na condição de admitir que serão sempre incompletas se desconsiderarem o outro lado, mesmo quando não o abordem diretamente. (COHN, 2013, p.241)

CAPÍTULO 2: ANTROPOLOGIA E DIREITO

A ANTROPOLOGIA DO DIREITO

Embora Antropologia e Direito pareçam termos antagônicos por definição: no senso comum, antropologia é simbolismo. Direito é verdade. Aquela abarca todos os jeitos, costumes. Este é lei, um só, dizem até, leis para todos, para a justiça e o bem comum. No campo de atuação do direito, não há sociedades sem direito, sem Estado (MIRAGLIA, 2005, p.81). O direito é universalidade. Antropologia é relativismo. Entretanto, colocando em segundo plano todas essas pressuposições, a relação entre essas duas áreas não só é possível, como já vem sendo explorada há um tempo considerável de forma proveitosa.

O interesse da antropologia pelo universo das leis e sua aplicação na resolução de conflitos não é recente. Junto com os subcampos da disciplina que aparecem após a Segunda Guerra Mundial – como, por exemplo, a antropologia política e a antropologia da religião –, está a antropologia do direito. (MIRAGLIA, 2005, p.82)

De acordo com Roberto Kant de Lima, no livro *Antropologia e Direito* (2012), a Antropologia do Direito – *Anthropology of Law* – se configurou inicialmente como um estudo comparativo de sistemas legais em diversos contextos culturais. Mas a constituição dessa disciplina sustentou a análise do direito como uma área legítima de produção simbólica e, em decorrência disso, e nas perspectivas atuais, que permite o entendimento de “fenômenos produzidos pelo neocolonialismo e pelos processos de mundialização que contrastam referências locais e globais em suas sensibilidades jurídicas” (LIMA, 2012, p.44).

Como coloca Roberto Kant de Lima, na antropologia o conhecimento é construído por uma relação de discursos e atores, já no campo jurídico – com suas verdades reificadas – a empiria, o processo relacional de outros sujeitos, é visto como uma ação apenas para confirmar o que já se sabe. A pesquisa das práticas judiciárias pode, portanto, expandir e explicitar os “paradoxos cuidadosamente ocultos” (LIMA, 2012, p.37), revelar o que há nas normativas e livros e o que é experienciado.

Utilizar as abordagens teóricas da antropologia para analisar o discurso do direito positivado¹⁷ é, como também coloca Paula Miraglia (2005), um encontro de disciplinas que se relacionam de modo díspares no que se refere à dimensão simbólica do poder. Mas Clifford Geertz aponta sobre isso a necessidade de desvincular a ideia de que o *simbólico* se contrapõe ao *real*. E também demonstra a necessidade de alocar esse Direito como um saber local, situado e histórico. Para o autor o direito é construtivo, constitutivo e formacional (GEERTZ, 1997, p. 329). E atrelado a esses aspectos, o direito é um saber local, sem o qual como muitas outras coisas, o homem não sabe viver, conforme defende o autor. O sistema normativo – entendido como um campo muito mais amplo do que o direito natural e o direito positivado – é, portanto, submisso ao relativismo cultural, e se mostra muito além de leis e prerrogativas.

Essas concepções dissonantes fazem da área da Antropologia do Direito um espaço de discussões ainda mais profundas acerca do que é dito e do que é feito se tratando da nossa realidade social, histórica e cultural. A possibilidade de tratar das leis e suas aplicações por meio de uma abordagem antropológica – sem menosprezar ou desconsiderar a importância social das leis – permite apresentar como os processos de constituição das formas de controle e de regularização é uma soma de constituições jurídicas e diversos outros mecanismos sociais e políticos, que permeiam diversas ordens simbólicas relacionadas ao poder.

Logo, se os juristas naturalizam o direito, o trabalho do antropólogo é mostrá-lo como uma construção pautada e orientada por um conjunto específico de valores: o direito seria mais canal de compreensão de uma determinada cultura ou de um aspecto cultural específico. (MIRAGLIA, 2005, p.83)

A Antropologia do Direito permite uma interface com diversas áreas do conhecimento, perpassando por estudos de Teoria do Estado, Teoria Constitucional, Ciência Política (MENDES, 2009, p.103) e até mesmo uma Filosofia do Direito.

¹⁷ Aqui destaco a diferença entre o conceito de direito positivo e direito natural. Este último é entendido como valores e princípios que o sujeito carrega consigo e que se consomem no convívio social; provém de um ideal de racionalidade e historicamente esteve atrelado à vontade divina. Já o direito positivo trata das normativas elaboradas dentro de uma sociedade; está relacionado às leis e estatutos propriamente ditos, ou seja, aos ordenamentos jurídicos. O positivismo jurídico é a corrente teórica, e também o momento, em que há uma ruptura entre o direito natural e o direito positivo, e se inicia uma busca por uma neutralidade moral.

Portanto, a área da Antropologia do Direito permite abordagens das mais diversas: sobre os dispositivos estatais, as leis e normas, as constituições de processos, a legitimação do poder, dentre outros. Neste trabalho pretendo abordar, como um processo dinâmico e dialético, a relação entre as normas positivadas e a realidade social, buscando compreender como a realidade conforma as leis e as disposições estatais, assim como as leis instituem um contexto – nesse sentido, e mais especificamente, será abordada essa relação através do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O sistema jurídico, enquanto direito positivado, pode ser compreendido como um sistema em constante transformação, nunca alcançando uma completude em si mesmo. Portanto, precisa ser visto como um produto contextual, consequência da miríade de relações sociais e suas dimensões influenciadoras (política, econômica, cultural, etc.). O direito se torna também uma questão política, não uma verdade única e irrevogável. De acordo com Eros Roberto Grau, o direito positivado deve ser estudado “em movimento, em constante modificação, formação e destruição – isto é, como de fato ocorre na realidade concreta” (GRAU apud MENDES, 2009, p.105).

A abertura para a relação entre antropologia e direito permite destituir o caráter de universalidade do direito positivado, deixar de considerá-lo parte de uma ciência objetiva instituidora da verdade e colocá-lo em um patamar de relativismo para reflexões de cunho social e político. Mas é preciso que se entenda o papel do antropólogo como científico e técnico nesses estudos, mesmo que haja também uma atuação de caráter político.

O direito positivado é também um produto cultural, por isso, adaptável às mudanças da vida social. Com a abertura de possibilidades de interpretação e entendimento dados pela antropologia, as noções referentes às mudanças de caráter social se tornam explícitas e esta se torna fundamental para uma efetivação desse sistema instituído pelo Estado na medida em que promove a renovação do mesmo.

No que diz respeito ao Estado, as reflexões de ordenamentos jurídicos o consideram como “forma complexa de organização social, da qual o direito é apenas um dos elementos constitutivos” (MENDES, 2009, p. 50). Portanto, a concepção de normativas é também construída pelos grupos sociais, no que diz respeito aos princípios que corroboram a coletividade, o uso dos bens e os preceitos de justiça.

Essa concepção é conhecida por alguns como pluralismo jurídico (ARIAS-SCHREIBER; LÉVY-BRUHL apud MENDES, 2009, p.48).

Tratar do direito a partir de uma visão antropológica se justifica na afirmação de Peter Habërle de que a “teoria da constituição também é uma ‘ciência da cultura’, [e por isso] ela pode instruir-se facilmente a partir de outras ciências da cultura e procurar diálogo com as artes” (HABÈRLE apud MENDES, 2009, p.103). É preciso compreender a Constituição, por exemplo, não unicamente como normas, “mas um conjunto de possibilidades de normas” (Programa Diálogos Democráticos apud MENDES, 2009, p.106). Retomando Habërle, um fazer hermenêutico da Constituição e do direito não deve ser atitude apenas das instâncias oficiais, exclusividade das esferas estatais, mas deve dizer respeito a todos; e a presença de outros teóricos nessa dinâmica permite uma abertura e integração à realidade.

Retomando a ideia de Geertz (1997) de que o direito é um saber local – a análise de leis e normativas, revelam o contexto cultural específico em que estão integradas e apresenta o costume que é “ao mesmo tempo dissolvente e criador de novas normas” (MENDES, 2009, p.47). Considerando essa disposição entrelaçada entre os grupos sociais, o costume e as normativas jurídicas, é possível retomar a afirmativa de Lévy-Bruhl de que essa dinâmica da vida social “elabora surdamente o novo direito; (...) é a fonte vital das instituições jurídicas” (LÉVY-BRUHL apud MENDES, 2009, p. 47).

A realização de um estudo do direito por meio de um enfoque antropológico - Antropologia do Direito - nos explicita como os sujeitos se relacionam com esse dispositivo normativo. Sejam os sujeitos enquanto agentes públicos, juristas, advogados, defensores, quanto os sujeitos submetidos às normativas em cada contexto. Coloca-se aqui a necessidade de ampliação e transparência desse palco de relações. Por vezes, os sujeitos “do direito” se tornam uma objetificação da normativa dominante e as leis, regras e normas são vistas como algo externo, obrigatório aos indivíduos. Como coloca Roberto Kant de Lima, esses dispositivos são vistos pela sociedade brasileira não como um mecanismo de proteção de direitos, mas como uma ameaça, já que depende das interpretações que são distribuídas formalmente (LIMA, 2012, p.48).

E nesse aspecto, cabe ressaltar como as diferenças sociais são tratadas em nossa sociedade e como corroboram para a realidade experimentada em termos jurídicos e institucionais. As classes sociais, as distinções étnicas, as culturas

religiosas, o gênero, a idade, dentre outros aspectos, influenciam diretamente na relação experimentada com essas normativas. Essas desigualdades do tratamento se apresentam como um problema estrutural de nossa sociedade, em que na teoria, o papel das normativas é justamente tornar equânime. Temos como resultado as práticas reais dos sujeitos encaixando-se “nas frestas da lei” (LIMA, 2012, p.461), tornando clara a necessidade de compreensão das realidades sociais para além das normativas.

Esse se torna então o principal desafio da área do direito, um dissenso que precisa ser transposto constantemente. Tratar da “universalidade” do direito, enquanto normativas justas que equipara a todos, assim como tomar os contextos específicos e as disposições particulares dos sujeitos. Tornar ética e moral a incorporação de valores e costumes nos conflitos, ao mesmo tempo em que trate de forma igualitária e responsável os sujeitos situados. Fazer com que as normativas não se tornem arbitrárias e autoritárias, e que sejam baseadas na equidade e na legitimidade.

* * *

O sistema jurídico do direito positivado se baseia em normativas e postulados que configuram as ações a serem tomadas em cada caso a que se referem. Essas normas, teoricamente, não distinguem comportamentos, mas são estruturas para a aplicação do sistema jurídico (MENDES, 2009, p.133). O que vemos acontecer, entretanto, são tomadas de decisões que configuram comportamentos a partir desses postulados estabelecidos positivamente. Ou seja, as normativas também influenciam comportamentos e identidades a serem culturalmente determinados no nosso contexto social, enquanto configuram decisões de cunho político, moral e ético. Uma lei, uma normativa jurídica, não se estabelece e ganha legitimidade sem que suas premissas sejam definidas como aceitáveis na maior parte do grupo social, ou na parte dominante do mesmo.

Portanto, parto aqui de uma análise reflexiva sobre noção das crianças no direito positivado. E mesmo que esses postulados jurídicos sejam produtos de um sistema cultural, de grupos sociais e costumes, o sistema do direito pode também ser um meio doutrinator, por vezes até violento no processo de fixar normas instituídas como universais, quase sagradas (DAMATTA apud MENDES, 2009, p.58). Considerando as afirmações de Foucault, por exemplo,

(...) O sistema de direito, o campo judiciário são canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfos. O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. (FOUCAULT apud MENDES, 2009, p. 55)

Essas determinações de comportamento e identidades – que não são colocados aqui sob qualquer tipo de juízo de valor – e essas relações de controle, não estão estabelecidos via de regra, mas se configuram na medida em que o sistema cria subjetivismos em decorrência da dinâmica da vida social. A realidade não é exatamente como pretende a lei, por isso, essas normativas são possibilidades envolvidas em um fazer hermenêutico, parte de um leque de interpretações das instâncias e autoridades competentes ao sistema jurídico. Dieter Grimm conclui que “ser fiel à norma não é se limitar à interpretação original, mas buscar adaptar o sentido de um texto às modificações das condições nas quais seu objetivo deve ser atingido” (GRIMM apud MENDES, 2009, p. 137).

Considerando a antropologia e o direito como ciências sustentadas em processos hermenêuticos, para tratar do estudo das leis e normativas, e a própria atividade jurídica como um fazer hermenêutico, é preciso compreender as implicações e premissas teórico-metodológicas que mesmo se propondo às interpretações daquele que estuda, não tem descartado seu potencial científico (MENDES, 2009, p.138). Georg Hans Gadamer trata da hermenêutica como uma atitude geral, fundada na história e na linguagem.

A atitude hermenêutica supõe uma tomada de consciência com relação às nossas opiniões e preconceitos que, ao qualificá-los como tais, retira-lhes o caráter extremado. É ao realizarmos tal atitude que damos ao texto a possibilidade de aparecer em sua diferença e de manifestar a sua verdade própria em contraste com as idéias preconcebidas que lhe impúnhamos antecipadamente. (GADAMER apud MENDES, 2009, p.139)

A hermenêutica jurídica, com uma metodologia própria, se conforma como interpretação de textos e documentos escritos para a compreensão das normativas estabelecidas e dos preceitos legais nas situações fáticas do contexto social. Mas

para além dessa importância de compreensão, o fazer hermenêutico revela as mudanças e estruturas sociais, permite abarcar as “regras sociais, sua manutenção e transgressão no seio de um universo cultural e das atitudes individuais” (MENDES, 2009, p.140).

Cabe ressaltar que a hermenêutica se estabelece a partir de um plano de visão contextualizado, historicamente, socialmente, politicamente. Aqueles que se dispõem a tratar de algo por meio dessa proposta, se assumem como atores que participam de um jogo de nomear, classificar e analisar a sociedade e suas construções políticas e sociais (MENDES, 2009, p.141). Na medida que são parte desse jogo social, em seus devidos papéis – sejam juristas interpretando as normativas, ou cientistas analisando esse conhecimento – são também construtores de regras sociais. Portanto, a ideia desse trabalho – desse breve fazer hermenêutico – deve ser considerada uma possibilidade, um nó a mais em uma rede de significados e possibilidades de discursos e práticas.

Participamos do campo de produção de discursos de verdade (FOUCAULT, 1979), na medida em que nossa inserção neste campo situa-se na tentativa de compreender: “os mecanismos sociais que asseguram a manutenção da ordem estabelecida [ciência e direito], cuja eficácia propriamente simbólica repousa no desconhecimento de sua lógica e de seus efeitos” (BOURDIEU, 1983: 148). (MENDES, 2009, p. 141)

Neste trabalho pretendo apresentar um panorama do ponto de vista antropológico, que trate da relação entre normas e sua aplicação na realidade social. Mais especificamente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente determina a noção de criança e como pode conformar comportamentos relativos às mesmas.

A noção de individualidade, constituída nos princípios de cidadania moderna, configurou os indivíduos como *sujeitos de direitos*, ou seja, é predominantemente encontrada na teoria jurídica a noção de indivíduo como um sujeito portador de direitos e deveres – obrigações – emaranhado em uma rede de pessoas e coisas. A formulação dos sujeitos como possuidores de direitos foi fortemente influenciada pelo movimento feminista, na luta por direitos de pessoas invisibilizadas, como é o caso das crianças e recentemente, dos idosos (LIMA, 2012, p. 505). Esse direito subjetivo, para além do reconhecimento dos indivíduos como dotados de direitos e deveres, a partir das normativas jurídicas ganha espaço com os estatutos de

peças socialmente localizadas, abrindo discussões relativas aos direitos civis da criança, a preservação do estatuto de indivíduo dos doentes mentais, à controvérsia da condição do embrião e feto humano, dentre tantos outros exemplos (LIMA, 2012, p. 144).

Mas é preciso que se dê a devida importância às conceituações de sujeitos individuais e coletivos para além do cumprimento dos cânones do Estado. Os sujeitos-criança também são parte essencial da composição coletiva e democrática; e não podem ser apenas considerados sujeitos subalternos e passivos à tutela familiar ou estatal, sujeitos reduzidos à condição de matéria a ser formada.

Um breve histórico das constituições e estatutos relativos à criança – em âmbito nacional e internacional – demonstram que parte dessa importância da criança como sujeito ativo tem sido garantida. Mas ainda falta muito para que essa noção seja parte do sistema simbólico e cultural. Entretanto, como coloca Ana Beatriz Mendes:

Não existem direitos fundamentais por natureza, pois o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e culturas. (MENDES, 2009, p. 52)

Assim, é preciso levar em conta que, sendo as leis e normas que regulamentam a sociedade parte de um processo histórico e político, assim como o conhecimento científico que configura relações de poder em nossa sociedade, essas premissas criam um panorama de negação dos marginalizados ou excluídos (MENDES, 2009, p.83) e daqueles colocados em um rótulo de incapazes na constituição dessas áreas – e aqui ressaltar a inclusão, por parte do estado e de algumas ciências, das crianças como esses sujeitos passivos.

É preciso perceber a presença desses sujeitos – as crianças – como “capazes de afetar de maneira afirmativa o mundo em que vivem” (LIMA, 2012, p.141). E conforme afirmado por Mendes em relação a outros atores, é preciso não só tomar consciência das participações sociais, mas incluí-los na consolidação política e democrática e reconhecê-los como atores de diálogos (MENDES, 2009, p.83).

CAPÍTULO 3: UMA ANÁLISE DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ANTROPOLOGIA, DIREITO E A CRIANÇA

Realizar investigações de leis e processos legais pode ser uma análise interessante sobre a construção de realidades sociais e consolidação de novos significados. Como aponta Patrice Schuch, “as leis podem ser consideradas elementos constitutivos do mundo social, mas esse trabalho constitutivo somente é inteligível através de sua inserção em processos e relações sociais mais abrangentes” (SCHUCH, 2010, p. 74). Portanto, as leis possuem um caráter duplo e dialético, em que a cultura se expressa como plano para a implementação de direitos, ao mesmo tempo que há uma reconfiguração do social por meio das hegemonias normativas.

Assim, para uma discussão entre a Antropologia, o Direito e um enfoque na criança por essas perspectivas, tomarei como objeto de análise o Estatuto da Criança e do Adolescente, normativa federal brasileira que garante os direitos e deveres desses sujeitos.

* * *

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado em 1990, em um contexto político brasileiro de reabertura democrática, pós ditadura militar. Essa nova perspectiva política abria caminhos para movimentos sociais significativos, relacionados às mulheres, aos indígenas, aos sem-terra e a tantos outros sujeitos marginalizados do discurso hegemônico dominante. Dentre estes, o palco de discussões abre espaço para os direitos da criança no Brasil, tornando-as como “sujeitos de direito”¹⁸.

Para além do panorama social brasileiro, é preciso alocar a publicação desse Estatuto em uma ampla eclosão de debates internacionais com enfoque na promoção de direitos sociais e civis das crianças e jovens. Durante a década de 1980, houve um movimento mundial que desencadeou a reformulação de legislação sobre o bem-estar da criança em muitos países, e assim, o Brasil também vivenciou

18 Sujeito de direito é todo aquele que possui direitos e obrigações perante a lei.

essa pressão para a mudança (FONSECA, 2004, p.2). O Estatuto da Criança e do Adolescente se configurou como um ordenamento jurídico infraconstitucional¹⁹, a partir de ampla negociação da sociedade civil, e mediante a preposições prescritas por resoluções da Organização das Nações Unidas e da UNICEF, como por exemplo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), as Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Pequim (1985), dentre outros debates internacionais. Dessa forma, para muitos ativistas e posteriores pesquisadores, o ECA foi visto como um marco histórico, uma lei democrática e uma inserção do país em um cenário de modernidade (SCHUCH, 2010, p.76).

É um fato que, mesmo havendo debates mundiais, cada país conforma suas legislações baseadas em seu contexto local. Por vezes, essas normativas se estabelecem com interesses de governantes e figuras dominantes. Sem anular a importância da constituição dos direitos da criança e do adolescente, e a relevância sociocultural dessas normativas, como discute Cláudia Fonseca em suas pesquisas acerca dessa temática, é preciso compreender como o Estatuto reflete políticas mundiais, e também o modo como apresenta os valores e experiências da realidade brasileira (FONSECA, 2004, p. 2).

[...] a convicção de que a legislação que lida com o bem-estar da criança envolve muito mais do que valores humanitários consensuais. Longe de ser a consequência espontânea de uma preocupação objetiva, envolve filosofias econômicas e negociações políticas que não devem ser subestimadas. (FONSECA, 2004, p.6)

A retórica da promulgação do Estatuto também foi consumada em meio a uma valorização dessa “lei moderna” em contraste com a realidade brasileira. Era preciso que a “cultura brasileira” se adequasse às novas racionalidades a respeito do atendimento das crianças e dos adolescentes, ou seja, a cultura “deveria ser civilizada através da retórica dos direitos” (SCHUCH, 2010, p,76), Como discorre Patrice Schuch (2010), o ECA legitimou novos atores, novos sentidos e práticas na gestão das crianças e adolescentes em contexto brasileiro; assim a contraposição

19 Infraconstitucional é toda norma e regulamente que estão hierarquicamente abaixo da Constituição Federal.

não é apenas um diagnóstico, mas se apresenta como uma abertura para mudanças significativas no contexto sociocultural, trazendo ganhos e perdas.

Essa configuração das preposições internacionais acerca dos direitos das crianças e adolescentes, carregadas de controvérsias também no panorama da sociedade brasileira – e seu (pressuposto) caráter civilizatório – podem ainda ser compreendidos nos termos de Pierre Bourdieu (1989), como um campo no qual a negociação e o conflito são parte de sua consolidação de poder e capital simbólico. Nas palavras de Bourdieu, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7-8). O poder simbólico também diz respeito à produção de sentido. Nessa formulação e vigência da lei, nesse processo de “adequação” da cultura das racionalidades trazidas pelo Estatuto, o sistema constitucional conforma uma realidade.

No que concerne as discussões sobre poder e constituição de verdades, Michael Foucault (1999) também discorre sobre a definição de subjetividades, formas de saber e a conseqüente relação com a verdade através das práticas e ordenamentos jurídicos. Assim, uma análise antropológica do Direito e de suas leis permite apreender o caráter regulador e constituinte dessas normativas, ao mesmo tempo que são corroboradas pelo sistema cultural referente. Permite adentrar as considerações sobre o poder e a dominação de discursos hegemônicos que validam e (trans)formam as subjetividades, identidades, comportamentos. Colocar o ECA perante essas formulações, é evidenciar a conformação do tratamento e da categorização da criança e do adolescente na sociedade brasileira.

Como já discutido, realizar um estudo sobre a perspectiva da Antropologia da Criança, antes de qualquer outro resultado, traz considerações pertinentes sobre as noções de criança e infâncias vigentes. Só é possível entender os códigos legais, referindo às concepções de infâncias a que se baseiam. Sendo assim, o ECA se traduz como uma definição sumária por excelência.

Evitando pressupor a infância como algo universal, a discussão pioneira de Philippe Ariès (1986) argumenta como o conceito possui origem histórica e contextual muito específica. O *sentimento de infância* com o qual lidamos e naturalizamos em nossa sociedade, é uma construção ocidental. O autor apresenta o processo histórico que resultou na formação da ideia de infância da sociedade

européia como uma fase de desenvolvimento distinta das outras e que se tornou base para a concepção atual.

Para o autor, até antes do século XIII, havia uma indiferença em relação à infância: era apenas uma fase biológica que seria superada. Mas a partir desse século, começaram a emergir noções da fragilidade física da criança e a infância como uma fase que requer cuidados – que se manteria até que a criança obtivesse capacidade física para adentrar o mundo adulto e promover o trabalho, que se dava por volta dos 7 anos de idade (ARIÈS apud VECCHIO, 2007, p.20). Só a partir do século XVII, como um movimento moral de pessoas ligadas às leis, à Igreja e ao Estado, que se inicia uma mudança substancial na noção de infância, separando a criança do mundo dos adultos e a colocando como sujeito necessitado de cuidados e educação. Tangente a isso, há também uma transformação na compreensão de família que adquire uma qualidade afetiva e passa a se organizar em torno da proteção dos filhos.

A rua passa a denotar um espaço perigoso e inadequado para o período da infância, e a criança deve então ser separada e protegida contra a sua influência. Nota-se que, conforme afirmou o autor, esta separação ou tendência ao “enclausuramento”, corresponderá a um tipo específico de racionalização (que se estende até os nossos dias) e que atingirá também “os loucos, os pobres e as prostitutas”. Poderíamos supor que a noção de “enclausuramento” da infância como medida “protetiva” tenha justamente sua origem nessa racionalidade, que criava assim uma concepção dos espaços adequados ou não a essa etapa da vida. (VECCHIO, 2007, p.20-21)

Segundo Ariès, as distinções de classes sociais também ganham força nesse momento histórico, o que deflagraria uma diferenciação na inserção da criança nos processos educacionais – então emergentes como parte fundamental da infância. Ou seja, aos burgueses e nobres, esse sentimento de infância tornou-se reconhecido: a educação era garantida e vista como parte do desenvolvimento e proteção plena à criança. Aquelas crianças de classes populares, ainda se inseriam em uma oscilante cisão entre o mundo da criança e o mundo adulto, já que eram parte fundamental da manutenção do trabalho.

Com base nisso, foi na burguesia que se consolidou o sentimento de infância – e suas particularidades de cuidado –, assim como a distinção da infância e da

adolescência – considerada também como uma fase de estudo e anterior à inserção ao mundo do trabalho –, evidenciando a valorização nas fases de desenvolvimento do sujeito (VECCHIO, 2007, p.22).

Essas considerações levam a uma epifania da concepção atual de infância. E mesmo que os estudos de Ariès se refiram à sociedade europeia, com a referida internacionalização das demandas acerca das crianças e adolescentes na década de 1980, e em que pesem os diversos contextos sociais, políticos e históricos que informam as diversas infâncias no Brasil, essas considerações passam paulatinamente a vigorar no imaginário brasileiro e passam a ser suporte para as determinações legislativas.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Tomando o Estatuto da Criança e do Adolescente como objeto de investigação, podemos perceber uma aproximação com muitos desses ideais de infância ressaltados no processo histórico de Ariès (1986)²⁰, possibilitando também uma análise do papel social – e da agência – da criança perante o documento. O ordenamento jurídico é constituído de 267 artigos que tratam da proteção integral à criança e ao adolescente. Logo no início do Estatuto, na definição de suas finalidades e na configuração do sujeito a que se refere, há uma delimitação da criança e do adolescente em uma “condição peculiar como pessoas em desenvolvimento”. Uma visão elaborada no processo de desenvolvimento da criança, colocando-a como sujeito em formação, em que seus cuidados e exigências possuem a finalidade única de se tornar um adulto pleno e completo.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais 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 pessoas em desenvolvimento (ECA, 1990, grifos meus).

20 Não busco aqui uma comparação entre passado e presente, já que seria um equívoco realizar uma análise sincrônica. As prévias noções apresentadas por Ariès foram influentes no pensamento atual acerca das crianças e das infâncias, por isso, pretendo revelar essas aproximações em um documento normativo em vigência, sem que sejam consideradas reproduções inertes dessas iniciais concepções.

Dado esse processo de formação da criança, cabe primariamente à família – com sua qualidade afetiva e de proteção – e ao Estado o dever de resguardar as vulnerabilidades às quais as crianças e adolescentes estão sujeitos, para garantir seu desenvolvimento pleno e eficaz.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990, grifos meus).

Tendo em vista o seu desenvolvimento pleno, cabe ainda à criança “IV – brincar, praticar esportes e divertir-se” (ECA, 1990, Artº 16), uma noção que, longe de querer estabelecer a criança como mão de obra e destituir esse direito social, é naturalizada em um sentimento de infância que é construído social e historicamente (COHN, 2010. p.29). A “obrigação” de brincar é um fundamento construído contextualmente.

O fundamento da educação é também reafirmado e estabelecido como necessidade básica e obrigatória ao crescimento, assegurados os direitos de acesso e igualdade.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]. (ECA, 1990)

Com relação à prévia noção do enclausuramento como medida protetiva e dos espaços vistos como “perigosos” para as crianças – como apontado nos estudos de Ariès (1986); a escola, o acolhimento institucional, a instituição socioeducativa, e o acesso normatizado a determinados locais possibilitam a continuidade de discussões aprofundadas sobre essas relações com espaços apropriados para as crianças e adolescentes, provindas de uma noção de infância específica.

Esses exemplos de análise do Estatuto da Criança e do Adolescente permitem conceber uma noção delimitada normativamente a respeito de *uma* infância. Para muitos dos pesquisadores que tratam sobre a inserção da criança na sociedade jurídica, e tomando como base as discussões de Ariès, o Estatuto é

também uma normativa baseada em um sentimento burguês de infância. Mas é preciso que se dê a devida relevância às conquistas legais relativas às crianças. Uma análise mais pormenorizada do Estatuto revela um esforço constante – com suas inúmeras atualizações – na inserção de outras noções de infância no âmbito da realidade brasileira. Os direitos relacionados às crianças de outras etnias é uma demonstração da superação dessas cargas históricas de uma concepção dominante.

Art. 28. § 6º I - que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal (ECA, 1990)

Não podemos deixar de ressaltar também a – pressuposta, porque muitas vezes não é o que ocorre – valorização das opiniões e consentimentos das crianças e adolescentes, constituindo inclusive, um dos seus direitos básicos de liberdade – Art.16. Essa tentativa de escuta, caracteriza-os como sujeitos de direitos que devem ser consultados sobre as ações jurídicas que dizem respeito à sua pessoa.

Art. 100. [...] Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas: I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal; [...] IV - interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto. (ECA, 1990)

O QUE A LEI DIZ, O QUE OS COSTUMES SUSSURRAM:

AS INFÂNCIAS VIVENCIADAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O processo histórico que desencadeou as noções de crianças e infâncias que temos hoje e que influenciaram as legislações relacionadas, como já demonstrado, se deu por um movimento moral por parte das classes altas da sociedade. Mas esse histórico, mesmo que influenciando nossas percepções na sociedade brasileira, diz

respeito à sociedade europeia. Cláudia Fonseca (2000) reforça a necessidade de compreender as diferenças das camadas populares na Europa e no Brasil e os distanciamentos com as elites.

De acordo com a autora, as classes populares na Europa eram mínimas devido ao Estado de Providência Europeu²¹, que reduziu significativamente a pobreza e diminuiu as desigualdades sociais. Já a sociedade brasileira, marcada por uma má distribuição de riquezas, “se apresenta como um caso extremo da sociedade de classes” (FONSECA apud VECCHIO, 2007, p.22) e por isso, com noções ainda mais específicas sobre a infância.

Neste ponto, a dicotomia conceitual, usada por historiadores, de ‘a criança como adulto em formação’ frente a ‘a criança como adulto incompetente’ ajuda a esclarecer diferenças de atitude entre a classe média e a classe trabalhadora. As classes médias atribuem à criança uma série de fases de desenvolvimento emocional e intelectual que exigem, cada uma, cuidados especialmente adaptados e ministrados por adultos específicos. Esta visão da infância, catapultada pelas ciências ‘modernas’ da Psicologia e da Pedagogia, não se separa de um certo contexto material, mormente aquele em que a escola e a família nuclear desempenham os papéis principais de socialização, e onde a criança é inserida em uma estratégia familiar de ascensão sócio-econômica a longo termo. (FONSECA, 1995, p.30)

Anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, no início do século XX, alguns agentes sociais já determinavam a *infância pobre* como um problema social que precisava ser solucionado (ALVIM apud VECCHIO, 2007, p.23). Reproduzindo certo ideal de proteção à criança – próprio à determinada classe social diante do processo de industrialização e urbanização na Europa e também no Brasil –, considerava-se que àquelas expostas aos “perigos da rua” em contextos de extrema pobreza estariam sujeitas à marginalidade e criminalidade. Para isso, a família moderna brasileira deveria garantir a proteção das crianças contra esses ambientes, e alocá-las em locais próprios e seguros.

Se tratando do panorama brasileiro e suas legislações, com a dificuldade de acesso à escola e educação, a indústria, como alternativa às ruas, garantia a ação protetiva às crianças pobres, ao mesmo tempo que possibilitava uma vantagem

21 O estado como promotor social e organizador da economia.

econômica à família. Essa situação perdurou até a promulgação do Código de Menores em 1927 (VECCHIO, 2007, p.23). Com a elaboração do Código, em que estiveram presentes aqueles que viam o trabalho como positivo, contribuindo para a família pobre e para a proteção da criança, haviam também aqueles que o relacionavam a uma prática exploratória e defendiam outros tipos de apreensão para assistência à criança pobre. Com isso, os internatos surgiram como uma opção (VECCHIO, 2007, p.24).

Foi posterior a esse contexto, em 1942, que se fundou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) – com o objetivo de proteger e recuperar o *menor*: as crianças pobres e abandonadas. Portanto, é possível considerar através de uma superficial análise do surgimento dessa instituição, que a lida com as crianças pobres foi pautada pela criação de alternativas de enclausuramento visando à sua proteção, em oposição à circulação dessas crianças nas ruas e seus “perigos”.

Tendo uma intensificação da atenção voltada às crianças e aos adolescentes abandonados pelo Estado de São Paulo, em 1964, é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) com o objetivo de garantir o atendimento à criança e ao adolescente.

Mais tarde, nos fins da década de 1970, os termos mudam, o *menor* começa a ser identificado como *menino de rua*. Essa mudança deu maior visibilidade ao fato “de se tratarem de crianças e jovens vítimas da pobreza e de um sistema econômico em crise” (VECCHIO, 2007, p.25). Em contraposição à infância como período prolongado de dependência e escolarização, há uma *infância pobre*, que vive outras experiências, que circula nas ruas e nas comunidades e que é também provedora.

Dessa forma, novas concepções sobre a infância começaram a emergir. A antiga Funabem tem influência sobre esses novos valores, há uma transformação nos serviços de assistência e proteção e, ainda nos fins da década de 1970, foi criada a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), instituindo-se várias regionais. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, para se adequar a essa norma, a FEBEM deixa de atender todas as crianças em *situações de risco* e surge a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) com a assistência educativa aos adolescentes em situação de ato infracional, e instituições de acolhimento orientados também pelo Estatuto.

O novo Estatuto proporá a garantia dos direitos – à vida, à saúde, ao alimento, à escola, à proteção e ao lazer – para todas as crianças e adolescentes, sem distinção. Assim, o destino dos filhos e filhas de famílias pobres, até então marcado pelo trabalho precoce ou pela marginalidade, passa a ganhar através de respaldo legal outro sentido: o de ser *igual*, ao menos em direitos, aos filhos das camadas mais favorecidas da população. O trabalho infantil passa definitivamente de atividade ‘educativa’ e ‘protetiva’ para uma violação de direitos, e o sistema de reclusão em internatos torna-se muito mal visto. É dentro da *proteção* da família nuclear que a infância deverá encontrar as condições necessárias para se desenvolver com *segurança*. Esta concepção de família nuclear burguesa passa a estender-se, por vias legais (e, portanto com legitimidade), também às famílias das classes populares. Como contrapartida, tais famílias, provenientes de contextos socioculturais marcadamente distintos, recebem o direito – e a incumbência – de adequarem-se às normas estabelecidas pelo novo Estatuto. (VECCHIO, 2007, p.25-26)

Tendo em vista esse panorama brasileiro sobre as crianças das classes populares, Cláudia Fonseca (FONSECA, 1995; FONSECA e CARDARELLO, 1999) realiza um trabalho a respeito da institucionalização nos centros de atendimento como a FEBEM. De acordo com a autora, esses órgãos possuíam uma vasta rede de serviços, além dos programas para infratores (FONSECA e CARDARELLO, 1999, p.91). E mais tarde, esses órgãos se desmembrariam em unidades menores com o atendimento a crianças desabrigadas. Mesmo com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e uma reviravolta no tratamento destinado às crianças, muitas famílias, diante de tanta miséria, preferiam levar os filhos à institucionalização para suprir suas necessidades básicas (FONSECA e CARDARELLO, 1999, p.94). Diante da lei, esses pais destoavam da função primordial de proteção pela família, ao “abandoná-los”. Para a família, eles estavam assegurando a proteção e dando às crianças uma possibilidade de vida mais satisfatória (FONSECA, 1995, p.108).

A análise de Cláudia Fonseca (1995) do que ela chama de *circulação de crianças* na sociedade brasileira é outra evidencia do distanciamento do Estatuto da Criança e do Adolescente e das conformações de costumes e valores que permeiam a sociedade. A circulação se conforma como uma tradição histórica muito presente nas camadas populares, em que as crianças transitam entre diferentes “mães” - as avós, tias, madrinhas, vizinhas e a mãe biológica (FONSECA, 2004, p.7). A autora

demonstra como essa circulação não só garante a proteção e o cuidado com o desenvolvimento das crianças, como corrobora para sua socialização, e ainda permite a criação e consolidação de redes de relações entre todos os envolvidos.

O Estatuto discorre amplamente sobre a tutela, a guarda, assim como o processo de adoção de crianças e adolescentes. Com a existência considerável da *circulação* nas camadas populares, era de se esperar que o Estatuto abrangesse esse tipo de relação na enumeração de modalidades de família substituta; como Cláudia Fonseca defende, deveria haver a contemplação desses “filhos de criação” (FONSECA, 2004, p.7). Essas conformações culturais permanecem às margens da legislação e se efetivam nas brechas das normativas positivadas. A *adoção à brasileira* – como ela define – é só mais um costume que se distancia das regulamentações estatais, mas que se garante nas relações e vivências socioculturais.

Estes exemplos tornam claro como muitas vezes, as leis e normativas não conseguem abarcar todas as realidades sociais. Desta mesma forma, o Estatuto preza por uma noção de infância, dentre uma profusão de noções que são vivenciadas nos diversos contextos brasileiros. O Estatuto leva a resultados diferentes diante da condição situada pelas crianças e pelos outros atores envolvidos – como a família. Podemos compreender também que nessa relação complexa há sérias questões sobre uma violência simbólica, nos termos de Pierre Bourdieu (1989), entre as leis e a realidade social, entre os legisladores e os outros atores (FONSECA, 2004, p.7), incluindo as próprias crianças.

Por conta disso, há uma distância expressiva entre as normativas positivadas e os costumes e tradições emaranhados na experiência sociocultural, mas há também uma crença na instituição de leis como uma solução definitiva para os problemas sociais, sem considerar que há uma falha muito mais profunda tocante à desigualdade estrutural. Como coloca afirma Cláudia Fonseca, “muitas pessoas parecem acreditar que a solução para a pobreza endêmica do Brasil e a injustiça social repousa na aprovação de novas e revolucionárias leis tais como o ECA” (FONSECA, 2004, p.1). É possível, portanto, retomar o argumento já apresentado, de que as normas positivadas constituem uma realidade social, mas também são constituídas diante de uma miríade de disposições políticas, sociais, históricas; demonstrando como essas divergências levam a relação de caráter dialético.

CAPÍTULO 4: EXEMPLOS ETNOGRÁFICOS

BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE AS CRIANÇAS “DESVIANTES”

Colocando em paralelo aquilo que o Estatuto não abarca das realidades sociais e as noções de crianças e infâncias no imaginário brasileiro, breves considerações sobre as crianças “desviantes” podem ser frutíferas para retomar a proposta da Antropologia da Criança e ouvir o que esses sujeitos-agentes têm a dizer.

Um estudo que atendeu consideravelmente essas premissas da agência da criança e do adolescente diante das normativas, foi a pesquisa de Priscila Calaf (2007) com *meninos de rua* em Brasília, “Criança faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua”. A autora trabalhou junto a Galera do Gramado, um grupo de adolescente que vivem nas ruas e constroem uma dinâmica própria e interna na medida em que as ruas se conformam como um espaço de produção de valores em relação às moralidades hegemônicas (CALAF, 2007, p.151).

Os integrantes do grupo se definem como *muleques* como consequência de um jogo com as noções vigentes de criança – em contraposição aos adultos – e principalmente, de crianças em situação de rua. Eles procuram estabelecer e deixar claro que são mais do que crianças, mais do adultos, mais que sujeitos em situação de rua (CALAF, 2007, p.151). Eles tangenciam as noções referentes a essas categorias e apresentam a dinâmica que corrobora às suas próprias experiências. Esses sujeitos, em uma tomada de atitude consciente, afastam-se de suas casas e de suas famílias e invalidam o lugar de criança como pertencimento – guarda –, invalidam a expectativa de obediência, comportamentos dóceis e uma participação controlada na conformação sociocultural.

Circulam entre o ser criança e o não ser criança, entre as famílias e as ruas, e é neste circular que desafiam e põem em cheque as concepções vigentes de criança. (CALAF, 2007, p.151)

O direito à liberdade é afirmado por esses sujeitos na circulação que realizam e na construção de um contexto particular. Em contraposição à legislação – e às

disposições do Estatuto –, esses *muleques* também jogam com o pretendido distanciamento das crianças em relação à sexualidade. Esta é vista como um fundamento marcante na construção de identidades por esses sujeitos (CALAF, 2007, p.152).

Toda essa realidade vivenciada pelos *muleques* foge dos entendimentos naturalizados em nossa sociedade, assim como os instituídos por normativas positivadas. Esses sujeitos precisam constantemente lidar com essas discordâncias já que perante a sociedade continuam sendo *meninos de rua*, *menores*, que estão desvinculados da família e não estão sob o controle de instituições.

Outro exemplo de pesquisa que realizou uma eficaz anúncio de crianças e adolescentes como sujeitos-agentes que operam com as normativas, foi o trabalho de Maria Filomena Gregori (2000) na cidade de São Paulo também com *meninos de rua*, “Viração: experiências de meninos de rua”. A autora discute como essas crianças e adolescentes estabelecem meios para a sobrevivência nesses espaços de circulação que são as ruas, na mesma medida em que constituem uma posição identitária nas experiências e relações construídas nesse contexto.

O conceito de *viração* é amplamente discutido por Gregori como esse processo dual que garante a sobrevivência e permite que os sujeitos se orientem simbolicamente no mundo. Essa constituição simbólica perpassa pela conformação das identidades dessas crianças e adolescentes, na medida em que jogam com as representações sociais que fazem sobre eles. Eles utilizam de manobras no discurso para dialogar, comunicar e se posicionar efetivamente sobre suas vivências.

Por estarem ‘fora do lugar’, os meninos de rua são tomados como uma espécie de emblema que ilustra, de forma vigorosa e trágica, os dilemas sociais, políticos e morais da sociedade brasileira. O espaço que a mídia nacional e internacional abriu para focalizar essas crianças fez delas, inclusive, representantes da infância pobre do país. Essa visibilidade está tão difundida que estimulou o poder público, governamental e não governamental, a investir recursos significativos para encontrar soluções além da elaboração de uma legislação moderna e não discriminatória [...]. (GREGORI, 2000, p.15-16).

É complexo e delicado lidar com esse tipo de situação que foge das normativas – positivadas e instituídas moralmente –, mas é preciso compreender a

vivência desses *muleques*, desses meninos e meninas da *viração*, também como infâncias. E mais do que isso, entender a legitimidade de seus discursos, porque não há uma imagem da criança que não seja produto de uma construção de determinado contexto social, cabendo ao antropólogo que se dispõe a trabalhar com essa temática, dar conta dessas *infâncias*; conforme os exemplos dados através dos trabalhos de Calaf e Gregori.

* * *

Diante de tudo que foi exposto, realizar uma análise do Estatuto da Criança e do Adolescente permite perceber a correlação entre o Direito e a Antropologia, na medida em que se compreende as normativas – sejam elas positivadas, sejam aquelas ainda mais amplas – como constituídas social, histórica e culturalmente. A imersão da disciplina antropológica nesse emaranhado de controvérsias traz a uma abertura e esclarecimento sobre a colcha de retalhos de normas e valores que experienciamos.

Ao pensar esse documento [o Estatuto da Criança e do Adolescente], antes, como produto de certas pessoas em certa época, abrimos o caminho para uma avaliação honesta de seus resultados -- (o que implica em) uma análise aguda da realidade brasileira -- e a possibilidade de reformulações que propiciam a realização dos princípios básicos de justiça no contexto específico em que vivemos. (FONSECA, 2004, p.8, anotação minha)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estatuto da Criança e do Adolescente nos revela as configurações socioculturais historicamente construídas em que estamos imbricados. Revela sobre a noção de criança em nossa sociedade brasileira, uma expectativa sobre a experiência da criança no mundo, o seu habitar. Transparece ainda a forma como lidamos com a(s) infância(s), como se dá a relação entre adultos ou crianças – ou como, nos parâmetros da lei, essa relação deveria ser estabelecida e ordenada.

Com a análise antropológica, inferimos como o Estatuto se conforma em diretrizes normativas construídas no direito positivado, que muitas vezes não corresponde à realidade social permeada por outras dinâmicas, por outras estratégias culturais que vão muito mais além desses protocolos. Uma investigação que pode ser ainda mais aprofundada, diz respeito aos marcadores sociais envolvidos nessa controvérsia do Estatuto e do cotidiano, essas distinções sociais como definidoras no entendimento das experiências. Aqui apresentei o Estatuto diante de nossa sociedade de classes fortemente marcadas, mas outros marcadores como raça, gênero, religião, também possuem potencial de reflexão.

A problematização dos componentes normativos e científicos que embasam os direitos civis das crianças, deve ser pautada por elementos teórico-conceituais como a desigualdade, a diversidade e a agência (OLIVEIRA, 2016, p.4), elementos dispostos nas discussões antropológicas, como apresentado neste trabalho. Assim, a Antropologia do Direito pode nos oferecer uma abordagem desnaturalizadora da noção de infância de nossa sociedade e contribuir para uma análise das relações de poder “que instituíram condições assimétricas de valoração, classificação e intervenção sobre as crianças de determinados grupos sociais, cuja produção da infância destoa dos padrões universais estabelecidos” (OLIVEIRA, 2016, p.3). Portanto, tratar através dessa Antropologia do Direito, permite uma abertura de diálogos no campo das políticas públicas.

Esta monografia se apresenta como um breve estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio de perspectivas da Antropologia do Direito e da Antropologia da Criança. Um estudo que pode ser ainda mais aprofundado, fazendo com que envolva tantas outras leis, estatutos e regulamentos, e permitindo rediscutir nossa base cultural diante das normatizações dos direitos das crianças. Esse estudo

está restrito ao Estatuto, entretanto, é possível também ampliar essa análise para os agentes envolvidos em suas aplicações. Assim como Assis da Costa Oliveira (2016) acredito que pesquisas com essa dimensão relacional da antropologia com a área do direito, permite uma reconfiguração descolonial desses direitos civis.

Trago esta pesquisa também com o intuito de se fazer relevante as pesquisas com crianças dentro da antropologia. O estudo desses sujeitos permite elaborar uma revisão de conceitos fundamentais para a disciplina antropológica. Permite que as noções de cultura, sociedade e indivíduo sejam colocadas em ponderação. Quando realizamos pesquisas sobre (e com) crianças tomando-as como agentes, como produtoras de cultura na mesma medida que a apreendem, percebemos a cultura como algo dinâmico, que se constitui constantemente. “Ela [a cultura] não existe *a priori*, senão a cada momento em que é atualizada” (PIRES, 2010, p.148, anotação minha). A cultura pode ser então pesquisada nas relações entre as pessoas, não em um local específico.

Não podemos deixar de delinear que essa compreensão da criança enquanto agente, não se pretende reduzi-la a um ser independente, com um mundo emancipado. As crianças são autônomas, mas também dependentes, estão em um emaranhado de relações. Elas estão constantemente ensinando e aprendendo, assim como todos – também os adultos. Estudos com crianças nos revelam essa natureza dual do ser social, produtor e reproduzidor de cultura, agente de mudança, mas também de continuidade (PIRES, 2010, p.149; 152).

Isto posto, podemos compreender como a criança expêriencia seu mundo social em contato com o mundo social que lhe é apresentado, como ela se transforma e cresce em meio a essas apreensões culturais, sendo também agentes de sua transformação. Como mostra Flávia Pires, abordando as diversas pesquisas já feitas com crianças, “crescer ultrapassa a dinâmica de aprender e ensinar” (PIRES, 2010, p.140).

*As coisas que não têm nome são mais pronunciadas
por crianças.*

– Manoel de Barros

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Rosilene. **Infância das classes populares: A constituição da infância como problema social no Brasil**. In: A.R.P. Abreu e E.G.F. Pessanha (org.), O Trabalhador Carioca: Estudo sobre trabalhadores urbanos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Cj Editora, 1995.

ARIAS-SCHREIBER, Fidel Tubino. **Antropología e Derecho. Rutas de Encuentro e Reflexión**. Conferencia de la RED Latinoamericana de Antropología Jurídica, Sección Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero, 2001. Disponível em: <www.pucp.edu.pe/ira/relaju/ponencias/21.pdf>

ARIÈS, Philippe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2ª Edição. Rio da Janeiro: Guanabara, 1986.

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 1946.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 [1989].

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção**. Revista Teias, v. 10, n. 20, 2009.

CALAF, Priscila P. Dissertação: **Criança faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua**. Universidade de Brasília (UnB), 2007.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha. **Constituindo realidades: sobre A força do direito de Pierre Bourdieu**. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 22, 2012.

CÓDIGO, DE MENORES. Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927. República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro-RJ, 1927.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Ciências Sociais Passo-a-passo, nº57. 2ª Edição. Arquivo ePub produzido pela Simplíssimo Livros. Zahar, 2010.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. Civitas-Revista de Ciências Sociais, v. 13, n. 2, 2013.

DAMATTA, Roberto. **Os discursos da violência no Brasil**. In: DAMATTA, Roberto. Conta de Mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DO BRASIL, Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal**, v. 8, 1990.

Eros Roberto Grau. **Eros Grau em entrevista concedida à Rádio Justiça. Programa Diálogos Democráticos**, 08/10/2008. Disponível em: <http://www.radiojustica.gov.br/programa/verPrograma.php?seq_programa_radio=102&pagina=3&sess=#>

FERNANDES, Florestan. **Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá**. In: Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus e Edusp, 1966.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Cláudia. **Família Fofoca e Honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

FONSECA, Claudia. **Os direitos da criança: dialogando com o ECA**. In: **Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. **Direitos dos mais e menos humanos**. Horizontes antropológicos, v. 5, n. 10, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Nau Editora, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

Fundação CASA. **A Fundação – História**, 07/04/2010. Disponível em <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-fundacao-historia&d=83>>
Acessado em 21 de novembro de 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Org. Pierre Fruchon. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa**. In: GEERTZ, Clifford. *O saber local: estudos em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 5^a. ed.

GRAU, Eros Roberto. **O direito posto e o direito pressuposto**. São Paulo: Malheiros Editora, 2003.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração: experiências de meninos de rua**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GRIMM, Dieter. **Les Entretiens de Provence: Le juge dans la société contemporain.**, avec Robert BADINTER, Stephen BREYER, Antoine CASSESE, Ronald DWORKIN, Dieter GRIMM et Gil Carlos Rodriguez IGLESIAS. Apud: BETARCHINI, Danielle. L'exigence de proporcionalité dans le droit brésilien et français. Mémoire pour Master Recherche Droit. Université Lumière Lyon 2. Sous la direction de M. Antoine JEAMMAUD, 2005-2006.

HABÈRLE, Peter. **Os problemas da verdade no estado constitucional**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 2008.

KLUCKHOHN, Clyde. **Some aspects of Navaho infancy and early childhood**. *Psychoanalysis and the Social Sciences*. Vol. I, 1947.

LÉVY-BRUHL, Henri. **Sociologia do Direito**. São Paulo: Universidade Hoje/Martins Fontes, 1988.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Antropologia/Nova Letra, 2012.

MALHEIROS MORAES, Marcos Vinicius. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. Universidade de São Paulo, 2012.

MEAD, Margaret e MACGREGOR, Frances. **Growth and Culture, a photographic study of Balinese childhood**. New york: GPPS, 1951.

MEAD, Margaret. **Coming of age in Samoa**. 1928. NY: Harper, 2001.

MENDES, Ana Beatriz Vianna. Tese: **Conservação ambiental e direitos multiculturais: reflexões sobre Justiça**. UNICAMP: Campinas, SP, 2009.

MIRAGLIA, Paula. **Uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude**. In: Revista Novos Estudos, nº 72, Julho/2005. TENÓRIO, Diego Lira. **Direito Natural e Direito Positivo**. Retirado de <<https://diegodods85.jusbrasil.com.br/artigos/433519427/direito-natural-e-direito-positivo>> Acessado em 6 de novembro de 2018.

NAKAMURA, Eunice. **A noção médico-científica de depressão infantil: uma visão histórica e sócio-cultural do discurso de adultos sobre a infância**. In: MOTA, A.; SCHRAIBER, L. B. (Orgs.). **Infância e saúde: perspectivas históricas**. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **O que pode a Antropologia da Criança para a construção dos direitos diferenciados das crianças no Brasil?** Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia. João Pessoa/Bahia, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Etnografia enquanto compartilhamento e comunicação: desafios atuais às representações coloniais da antropologia**. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. **Desafios da Antropologia Brasileira**. Brasília: ABA, 2013.

ONU et al. **Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude** – Regras de Pequim. Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985.

PEREIRA, Clóvis Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 24/07/2015. . Disponível em < <http://www.prolegis.com.br/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente->

em-vigor-ha-25-anos-eca-teve-apenas-um-dispositivo-julgado-inconstitucional-pelo-stf/> Acessado em 21 de novembro de 2018.

PIRES, Flávia. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Horizontes Antropológicos, v. 16, n. 34, 2010.

PIRES, Flávia. **Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças.** Cadernos de Campo (São Paulo, 1991), v. 17, n. 17, p. 133-151, 2008.

SCHADEN, Egon. **Educação indígena.** Problemas Brasileiros, v. 14, n. 152, 1976.

SCHUCH, Patrice. **Uma lei moderna X uma cultura tradicional: notas sobre reformulação do campo de atenção à infância e juventude no Brasil.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 2, n. 4, 2010.

TOREN, Christina. **Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind.** Man 28, 1993.

UNICEF et al. **Declaração universal dos direitos da criança.** Nova Iorque: UNICEF, 1959.

VECCHIO, Maria Carolina. Dissertação: **Onde mora o perigo: Um estudo sobre noções e práticas de proteção à infância entre moradores de uma vila popular de Porto Alegre.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar.** In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

WALKERDINE, Valerie. **O raciocínio em tempos pós-modernos.** Educação e Realidade. n.20 (2) jul/dez, 1995.