

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Patricia Guarany Cunha Santos

DIREITOS DAS CRIANÇAS PARA CRIANÇAS: o livro didático em questão

Recife

2015

PATRICIA GUARANY CUNHA SANTOS

DIREITOS DAS CRIANÇAS PARA CRIANÇAS: o livro didático em questão

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do grau em Mestre em Direitos Humanos sob orientação da Prof^a. Dr^a. Virgínia Leal e coorientação da Prof^a. Dr^a. Aida Maria Monteiro Silva.

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S237d Santos, Patrícia Guarany Cunha
Direitos das crianças para crianças: o livro didático em questão / Patrícia Guarany Cunha Santos. – Recife: O Autor, 2015.
213 f.: il.

Orientadora: Maria Virgínia Leal.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2016.

Inclui referências e apêndices.

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. Livros didáticos. 4. Direitos das crianças. 5. Análise do discurso. 6. Livros e leitura. I. Leal, Maria Virgínia (Orientadora). II. Título.

341.48 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2016-49)

PATRICIA GUARANY CUNHA SANTOS

DIREITOS DAS CRIANÇAS PARA CRIANÇAS: o livro didático em questão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Direitos Humanos, em 28/08/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Maria Virgínia Leal
Orientadora – PPGDH - UFPE

Prof.^a. Dr.^a. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva
PPGDH - UFPE

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior
CE/UNIFESP

Recife – PE
2015

Dedico este trabalho ao meu amado filho Iraê
(*in memoriam*)

e
às pessoas que, assim como eu, buscam ser
melhores no mundo e fazer desse mundo um lugar
melhor para vivermos.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado de uma semente plantada, que passou pelo verão mais alegre e pelo inverso mais sombrio, com dias chuvosos e tempos amenos com a brisa do mar para germinar. Não foi fácil. Nesta longa jornada não estive sozinha. Para chegar ao final do trajeto, muitas pessoas contribuíram em diversos aspectos da minha vida... Correndo o risco de uma seção agradecimentos demasiadamente longa, faço questão de explicitar seus nomes, para expressar minha imensa gratidão. Sendo assim, agradeço...

Ao Lucas, grande incentivador do meu sonhado mestrado, por me demonstrar todos os dias o significado da palavra “companheiro”. Pelo amor cotidiano materializado em almoços e jantares, em choros e gargalhadas, em descanso e diversão, e pela paciência de aguentar a distância física e as madrugadas em claro de estudos nos momentos em que estivemos juntos.

Ao meu pai e minha mãe, Vasco e Jacy, pelo eterno suporte, pela dedicação em acompanharem minha vida maluca, com minhas escolhas idealistas, sempre com muito amor. Sou um dos frutos da vontade de vocês em fazer deste, um mundo melhor. Agradeço aos outros 3 frutos, Juliana, Ricardo e Vanessa, irmãos maravilhosos que me apoiam, me incentivam, me orgulham por serem quem são e que, com o amor que carregam, me fortaleceram para seguir em frente apesar da queda. À Loreninha e à Aninha, que está à caminho deste mundo, pelos momentos inspiradores e a certeza de que devo permanecer na batalha por um mundo mais respeitoso e humanizado com as crianças.

À querida orientadora Prof^ª. Virgínia Leal, pela dedicação, pelo comprometimento, pela atenção, pelo carinho, pelo encorajamento, pela paciência, por todo o conhecimento compartilhado, pelos caminhos guiados, por ser um exemplo de humanidade a qual me espelho e serei eternamente grata por ter “segurado e puxado de volta a linha da minha pipa”. Ainda hei de encontrar uma linda poesia à sua altura e, ao seu modo poetisa, lhe agradecerei por esses mais de dois anos de parceria.

À amável coorientadora Prof^ª. Aida Monteiro, pela dedicação, por sua generosidade, sempre ao lado a despeito da distância física, sempre incentivadora e solícita, por sua admirável força na batalha pela educação em direitos humanos, há mais de trinta anos, que nos inspira em nossos caminhos.

À amiga e Professora, necessariamente nesta ordem, Celma Tavares. Não encontro palavras que descrevem minha gratidão e minha admiração. Companheira desde o primeiro dia de aula é uma pessoa ímpar, presente em cada passo dado e cada sentimento vivido. Agradeço, também, pelas ricas contribuições dadas na banca de qualificação e em tantas conversas informais que resultaram em pensamentos aqui explicitados.

Ao Prof. Dr. Clécio Bunzen por aceitar participar do momento de conclusão desta dissertação e por suas contribuições.

À Marineusa, em nome da Prefeitura Municipal de Recife, por ter abraçado minha pesquisa com muito carinho abrindo as portas do departamento de distribuição de livros didáticos. Muitas conversas sobre o sistema educativo e sobre a educação em direitos humanos. Fica aqui registrada minha admiração por seu trabalho, sua dedicação e a humanidade com que me recebeu. Sem sua atenção e disposição teria sido muito mais difícil.

Ao Colégio Equipe, ao Colégio Conhecer e à Escola Arco-Íris, que disponibilizaram suas listas de livros didáticos utilizados nas salas de aula do ensino fundamental em 2013.

Aos meus colegas deste Programa de mestrado pelos conhecimentos compartilhados. Em especial, Fernando, Gabi, Sandra, Kalline e Paulo, pelo carinho, por compartilharmos momentos de alegria, de descontração, de apoio, de tensão, mas, sobretudo, pelo caloroso acolhimento em Recife e pela troca constante e irrestrita de conhecimentos. Em momentos individuais ou coletivos, vivi experiências inesquecíveis com vocês, de um aprendizado arretado. Que a nossa ciranda continue girando unida. À Flávia e Fernanda, também, um muito obrigada por todas as ajudas, as conversas, pela amizade e por termos cruzado nossos caminhos. Vocês são muito especiais para mim.

Aos docentes do PPGDH por encararem os desafios do início de um Programa de Pós-graduação interdisciplinar. Em especial, agradeço à Prof^a. Jaciara Gomes pela atenção dedicada ao meu trabalho e pelas contribuições na banca de qualificação. À Prof^a. Maria José de Matos Luna pelo acolhimento na disciplina Educar em e para os Direitos Humanos, no estágio docência, e pela atenção em disponibilizar livros relacionados a esta pesquisa. Agradeço, também, à Prof^a. Liana Cirne pelo acolhimento inicial fundamental para que eu encontrasse meus espaços de alegria em Recife.

As secretárias Karla e Clarissa pelo constante e total suporte em todas as questões necessárias.

Aos amigos recifenses, que não são necessariamente de Recife, Pajé, Fernanda Verícimo, Camila e Fernanda Rocha. Agradeço pela amizade que parece existir desde sempre, pelo acolhimento, pela ajuda nos momentos de dificuldade, pelos maravilhosos momentos juntos, únicos, de jogos na madrugada, música, dança, conversas, risadas, cerveja, carnaval em Olinda, derbylhar e Iraq. Minha casa é, também, eterna morada de vocês.

Aos queridos amigos são-carlenses Paty, João, André, Maíra, Carinna, Thais, Sidnei Bussunda, Anselmo, Gisele, Geinho, Ana e Pietro por todo o incentivo desde o momento da escrita do projeto, com ideias, sugestões e todos os bons pensamentos que podem emergir de amizades sinceras. Obrigada por acolherem um marido solitário e por me receberem sempre em festa nas rápidas visitas a São Carlos. Tô de volta!

Às minhas irmãs por opção, Diana e Jaque, por trilharmos juntas os caminhos da vida, por estarem comigo em todos os momentos que tem que ser vividos com amigas, por nos fortalecermos juntas a cada desafio e a cada obstáculo.

Aos meus cunhados Priscila e Marcelo, pelas conversas sobre educação, sobre academia e sobre as dificuldades da vida, apoiando na alegria e na tristeza. Às cunhadas Andreia, Marina, Fernanda pelos momentos de união e carinho permeados por uma positividade contagiante. À minha sogra, Sônia, pela constante presença e apoio em todos os momentos dessa jornada.

À Daniela Martins, amiga salvadora, com sua incrível biblioteca de Análise do Discurso de prontidão nos momentos finais de escrita em que a biblioteca da Universidade estava fechada, em greve.

Ao Patrick Torquato por ter aberto as portas de sua casa e me recebido com tanto carinho, me dando a segurança necessária para o início desta caminhada.

À Natália Faria, por este encontro tão inusitado quanto maravilhoso, entre a religião evangélica e o candomblé, em direção à defesa e proteção dos direitos da criança.

Aos queridos colegas da ONG Grupo Adolescer: Gunde, Daniela, Vanessa, André, Miller, Aline, Luciano, Iolanda, Valquíria e Renata, por terem me proporcionado conhecer outra faceta linda de Recife, fora da academia, pelos ótimos momentos de convívio e aprendizado, e pelo suporte nas questões particulares. Sou muito grata por tê-los conhecido!

À Dra. Vera Pezza, pela luz no fim do túnel, pelo abraço, pela escuta, pela atenção e pelo carinho. E Ao Daniel Perdigão, por ajudar a dissolver as energias estagnadas pelo corpo.

Ao Edgar, nos reencontros que a vida proporciona, por ser um porto seguro em Recife, por toda a atenção e a amizade.

À madrinha Teca, pelo carinho, pela preocupação e pela constante presença nesses dois anos que me deram força para seguir.

À Daniela Ribeiro e Carol Paulista pela confortante amizade, pelas conversas sobre educação e sobre o mundo, e por todo o apoio e incentivo na caminhada deste mestrado.

Ao PPGDH da UFPB, na figura do Prof. Giuseppe Tosi, pelos livros de alta qualidade elaborados e doados ao PPGDH da UFPE em uma parceria essencial para a promoção dos direitos humanos. À Prof^a. Adelaide Dias, pela maneira solícita e de prontidão como me atendeu e disponibilizou o livro com os resultados de sua pesquisa, importantes para este trabalho.

À Propesq pela concessão da bolsa de estudos e as devidas renovações.

Comparo a trajetória deste mestrado a uma corrida, em equipe, com o bastão. No caso, eu fui o bastão, nunca correndo sozinha, sempre acompanhada de pessoas maravilhosas me apoiando e que foram fundamentais para que este momento se concretizasse.

Agradeço a Oxalá por todos vocês fazerem parte da minha vida.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

Provérbio Africano de origem desconhecida

RESUMO

DIREITOS DAS CRIANÇAS PARA CRIANÇAS: o livro didático em questão

A presente pesquisa está inserida no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa: Cidadania e Práticas Sociais e tem por objetivo analisar, em uma perspectiva discursiva, os modos pelos quais os Direitos das Crianças encontram-se presentes em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2013-2015, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente. Para compor os *corpora* da análise, foram selecionados onze livros didáticos de 1º a 5º ano, dos componentes curriculares matemática, português, ciências, história e geografia, estando todos os títulos devidamente aprovados pelo PNL D 2013. Trata-se de uma investigação qualitativa, realizada a partir de procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa documental, foram abordados os marcos legais referentes à criança, à educação em direitos humanos e aos livros didáticos. A pesquisa bibliográfica está embasada, do ponto de vista teórico, em uma perspectiva interdisciplinar, conjugando os campos da Educação e dos Direitos Humanos, entre outros. A partir da ótica da Análise do Discurso, em sua vertente francesa, foram selecionadas as seguintes categorias de análise: criança/infância (SARMENTO, 2005; SANTOS, 2012a; ARIÈS, 2012; RIZZINI; PILOTTI, 2011, DeMAUSE, 2002), sujeito de direitos (BRASIL, 2012a; ROSEMERG; MARIANO, 2010; SEDA, 2011; BAZÍLIO; KRAMER, 2011) e educação em direitos humanos (SILVA, 2010a; CANDAU; SACAIVINO, 2010; MAGENDZO, 2008; BITTAR, 2007; BENEVIDES, 2007). As análises dos livros didáticos foram realizadas em textos escritos e imagéticos, com base nos trabalhos teóricos de Dominique Maingueneau (2005; 2008a; 2008b; 2013a; 2013b) a partir de três conceitos: *ethos*, cenografia e interdiscurso. As imagens, enquanto texto que também materializam discursos, foram estudadas a partir da análise do discurso, além de Joly (1994) e Santaella e Nörth (1999). Os resultados da pesquisa indicam que os livros didáticos têm se apresentado como uma arena de disputa de sentidos, no mais das vezes contraditórios acerca dos direitos da criança, ora afirmando sua condição de sujeito social de direitos, ora colocando-a em condição de subjugo decorrentes de uma série de fatores relacionados a poderes hegemônicos, dentre eles, o fato de a sociedade ser baseada em valores centrados no adulto, caracterizando uma espécie de “adultocentrismo”. Neste sentido, observamos que, sob um viés histórico- social os livros didáticos avançaram em qualidade e em reconhecimento da infância, contribuindo na direção de sua não invisibilidade. Em outra direção, as referidas contradições sinalizaram que os livros didáticos pesquisados pouco têm para uma educação em direitos humanos e sua proposta crítica, de favorecimento do protagonismo infantil e de transformação social.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Direitos da Criança. Livro Didático.

ABSTRACT

CHILDREN'S RIGHTS FOR CHILDREN: the textbook in question

The present research is part of the Postgraduate Interdisciplinary Program on Human Rights from the Universidade Federal de Pernambuco, in the search line: Citizenship and Social Practices and aims to examine, in a discursive perspective, the ways in which children's rights are present in textbooks of the early years of elementary school, from 2013-2015, based on the "Estatuto da Criança e do Adolescente". To compose the *corpora* analysis, eleven textbooks were selected from 1st to 5th grades of the component curricular mathematics, Portuguese, science, history and geography, being all titles approved by the PNLD 2013. This is a qualitative research, carried out from methodological procedures of bibliographic and documental research. In the documental research, the legal frameworks relating to child, to education on human rights and textbooks have been addressed. The literature is grounded, from a theoretical point of view, in an interdisciplinary perspective, combining the fields of Education and Human Rights, among others. From the perspective of Discourse Analysis, in its French slope, the following categories of analysis were selected: child / childhood (SARMENTO, 2005; SANTOS, 2012a; ARIÈS, 2012; RIZZINI; PILOTTI 2011, DeMAUSE, 2002), the subject of rights (BRAZIL, 2012a; ROSEMGERG; MARIANO, 2010; SEDA, 2011; BAZÍLIO; KRAMER, 2011) and education on human rights (SILVA, 2010a; CANDAU; SACAIVINO, 2010; MAGENDZO, 2008; BITTAR, 2007; BENEVIDES, 2007). Analyses of textbooks were carried out in written texts and imagistic, based on theoretical work of Dominique Maingueneau (2005; 2008a; 2008b; 2013th; 2013b) from three concepts: *ethos*, scenography and interdiscourse. The images, taken as text that also materialize discourses, were studied from the discourse analysis, and also Joly (1994) and Nörth and Santaella (1999). The survey results indicate that textbooks have been presented as an arena of dispute of meanings, most often contradictory, about the rights of children, sometimes stating their social condition as subjects of rights, sometimes placing it in subjugation condition due to a variety of factors related to hegemonic powers, among them, the fact that society is based on values centered in adults, featuring a kind of "adultcentrism". In this regard, we note that, under a social-historical bias, the textbooks have improved in quality and recognition of childhood, contributing towards its non-invisibility. In the other direction, the contradictions indicated that the textbooks surveyed have not contributed to human rights education and its critical proposal of favoring children social participation and social transformation.

Keywords: Human Rights Education. Children's Rights. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - “As Meninas”, 1656-7, Diego Velázquez	40
Ilustração 2 - Representação do uso da Roda dos Expostos	50
Ilustração 3 - Sistema Braile no interdiscurso	123
Ilustração 4 - Imagem no livro didático	137
Ilustração 5 - Artigos indicadores de direitos e deveres	182

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 -	Concepção de escola e infância	145
Exemplo 2 -	Inserção da criança em livros didáticos	151
Exemplo 3 -	Direitos transversalizados	155
Exemplo 4 -	Proteção da criança e convivência familiar	157
Exemplo 5 -	Criança e consumo	159
Exemplo 6 -	Criança e trabalho não combinam	164
Exemplo 7 -	parte 1: Trabalho Infantil Doméstico: bom para quem?	166
	parte 2: Trabalho Infantil Doméstico: bom para quem?	167
Exemplo 8 -	Artigo 5º do ECA e a exploração do trabalho infantil	169
Exemplo 9 -	Texto introdutório	171
Exemplo 10 -	Autoavaliação	175
Exemplo 11 -	Questões problematizadoras do ECA no livro didático	177
Exemplo 12 -	parte 1: Artigos do ECA no livro didático	178
	parte 2: Imagens sobre o ECA	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos livros didáticos	31
Quadro 2 - <i>Corpus</i> da pesquisa	32
Quadro 3 - Código de menores x Estatuto da Criança e do Adolescente	57
Quadro 4 - LD e Cena de Enunciação	122
Quadro 5 - Apontamentos gerais	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de coleções e editoras distribuídas por componentes curriculares no Ensino Fundamental (anos iniciais) em 2013	105
Tabela 2 - Dados estatísticos PNLD triênio 2013-2015	108

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso francesa
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DADP	Diretoria de Apoio Didático Pedagógico
DH	Direito Humano
DHs	Direitos Humanos
FD	Formações Discursivas
FI	Formações Ideológicas
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional
LD	Livro Didático
LDs	Livros Didáticos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organizações Não- Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
Plid	Programa do Livro Didático
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos 1 – 2 – 3
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNLD CAMPO	Programa Nacional do Livro Didático para escolas públicas rurais
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PPGDH	Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEB	Secretaria de Educação Básica
Siscort	Sistema de Controle de Remanejamentos e Reserva Técnica
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Caminhos da vida rumo ao objeto de pesquisa	23
1.2	Problema de pesquisa e objetivos	27
1.3	Percursos metodológicos e seleção do <i>corpus</i>	27
1.3.1	Categorias orientadoras no processo de análise	32
1.4	Pesquisas atuais	33
2	DIREITO A TER DIREITOS: de <i>menor</i> a criança	38
2.1	Origens da identificação da infância	39
2.2	Entre marcos sociais e legais: a história social da criança no Brasil	45
2.2.1	Soberania Paterna	45
2.2.2	Bem-estar da Criança	48
2.2.3	Direitos das Crianças e dos Adolescentes	55
2.3	Sob a perspectiva do ECA	56
2.4	Sujeitos sociais, sujeitos de direitos: a educação em direitos humanos (EDH) na infância	60
3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E SUA INSERÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO	66
3.1	Do direito à educação a educação em direitos humanos	68
3.2	Educar em direitos humanos: do político ao pedagógico	76
3.2.1	Articulação da educação em direitos humanos da criança na prática escolar: dialogando com o livro didático	82
4	PERCORRENDO O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: contexto histórico legal e aspectos atuais	88
4.1	Contexto do livro didático no Brasil e o Programa Nacional do Livro Didático	89
4.1.1	PNLD 2013 e o ensino de direitos: inserção de temas de direitos humanos e do	97

ECA	
4.1.2 Sobre aspectos mercadológicos e de autoria no PNLD 2013	104
5 ENTRE MATERIALIZAÇÕES DOS DISCURSOS E IDEOLOGIAS NO LIVRO DIDÁTICO	110
5.1 Considerações sobre a Análise do Discurso	111
5.2 Análise do Discurso e categorias analíticas	114
5.2.1 Ethos	115
5.2.2 Cenografia	119
5.2.3 Interdiscurso	123
5.3 Ideologia, Análise do Discurso e Escola	129
5.4 A imagem que fala: considerações sobre a relação discursiva entre o verbal e a imagem	134
6 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS: entre avanços e permanências	140
6.1 ECA nos livros didáticos	141
6.1.1 Aspectos em comum: o lugar da infância e da criança nos livros didáticos	142
6.1.2 Proximidades e distanciamentos: a criança Sujeito de Direitos pela inserção do ECA	162
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A	207
APÊNDICE B	211

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com os direitos humanos de crianças e a construção de seu lugar enquanto cidadãos de direitos apresentaram-se como desafios legais a serem implementados em nossa sociedade, com maior ênfase, desde meados da década de 1980. Com a Constituição de 1988, em seu artigo 227, foi estabelecido o princípio da criança como sujeito de direitos no Brasil e, em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consolidou-se o princípio da criança¹ enquanto pessoa humana em condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 2012a, arts. 3º, 6º). Pela primeira vez na história brasileira, todas as crianças e adolescentes têm garantido, em forma da legislação, o direito à proteção integral com absoluta prioridade tanto no nível individual, quanto no coletivo.

Embora o Estatuto tenha sido promulgado há vinte e cinco anos e tenha ocorrido um processo de inserção de sua concepção em outros documentos legais², a realidade brasileira, com as notícias diárias de inúmeras violações de direitos humanos de crianças como miséria, exploração do trabalho infantil, aliadas à violência de todos os tipos, demonstra que a sociedade em geral não tem se apropriado de seus conceitos. Observamos avanços substanciais na política relacionada à criança, assim como na redação da legislação, porém, o quadro social que se apresenta ainda está longe do que foi proposto nos idos de 1980 (BAZÍLIO; KRAMER, 2011).

Consideramos, neste contexto, que há uma fragilidade nos processos educativos em direitos humanos relacionados a esse segmento da sociedade e, para a garantia desses direitos, se faz necessário um amplo conhecimento do ECA, por toda a população, não se restringindo aos artigos dos direitos fundamentais. Frente a esta problemática, aliada ao crescente movimento político social em direção a uma educação em direitos humanos, políticas públicas têm sido implementadas no sentido de levar os direitos da criança para serem debatidos em diferentes segmentos da população. Dentre estas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi alterada, em 2007, contemplando a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos relacionados aos direitos da criança no currículo escolar, sobretudo em materiais didáticos, onde se localiza esta investigação.

Em pesquisa quantitativa de caráter exploratório sobre a implementação do ECA nos

¹Nesta dissertação, seguimos a divisão estabelecida pelo ECA (BRASIL, 2012a, art. 2º): crianças são pessoas até doze anos de idade incompletos e adolescentes são pessoas entre doze e dezoito anos de idade.

²Após a promulgação do ECA, seguiram legislações específicas nas áreas de atuação com a criança, desde a saúde, assistência social, segurança pública, educação, entre outras, com o objetivo de incorporar o novo paradigma às diferentes áreas.

sistemas de ensino brasileiros, encomendada pelo Ministério da Educação, Dias et al (2013³) chegaram a dados que sustentam as afirmações sobre a incipiente ação educativa nesta área. Destacamos alguns pontos no sentido de justificar a relevância desta pesquisa ao mesmo tempo em que apresentamos um panorama atualizado desta questão.

Dos 1.590 representantes de secretarias municipais de todo o Brasil que responderam a pesquisa, 73,7% afirmaram desconhecer ou ter informações precárias sobre os novos parâmetros estabelecidos pela LDB. Ou seja, após três anos de alteração⁴, ainda mostrava-se elevada a falta de conhecimento do próprio poder público sobre a questão, fato que incorre diretamente no monitoramento da política pública.

Já em pergunta relacionada à inserção da Lei no currículo escolar, apenas 797 representantes responderam. Desses, somente 3 afirmaram que a inserção dos direitos da criança no currículo escolar ocorre por meio dos livros didáticos. A falta de material didático adequado está em segundo lugar, dentre os motivos das dificuldades de implementação da discussão sobre os direitos da criança e do adolescente, tendo sido apontado por 774 secretarias, de um total de 825 respondentes. Somado aos dois últimos dados, a pesquisa, ainda aponta que, para 228 participantes, há ausência de materiais didáticos adequados para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste contexto, Dias et al (2013, p. 129) enfatizam que “a produção e a disponibilização de material didático se colocam como fundamentais para alguma mudança nesse quadro”. No que tange à formação na perspectiva do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, a partir dos resultados da pesquisa realizada, constatou-se que há resistência por parte da escola para incluir o tema do ECA e dos direitos das crianças e adolescentes e que tal situação apresenta “pouquíssima importância para todos os respondentes”. Identificamos, neste sentido, que esta indiferença se mostra enquanto resquício de séculos de invisibilidade infantil como nos aponta Weinmann (1998).

Em decorrência desta realidade negligenciadora e, em certa medida, omissa sobre a garantia de conhecimento dos próprios direitos por crianças e adolescentes, entendemos que esta postura social faz parte de um processo mais amplo, de educação em direitos humanos (EDH), voltada para a mudança cultural e para a formação de cidadãos responsáveis e respeitosos à dignidade humana (BENEVIDES, 2007).

A necessidade em debater a EDH proposta nas legislações recentes emerge do entendimento de que não tem sido suficiente sancionar leis a favor dos direitos humanos, ou dos direitos da criança, para que estas sejam efetivadas no dia a dia. Há a necessidade de

³ A pesquisa foi realizada em 2010.

⁴ Três anos de alteração a partir da data da pesquisa, e oito anos de alteração para o contexto atual.

apresentá-las à população, discuti-las com as e os protagonistas de suas ações e educar essas pessoas para que compreendam do que tratam as leis, a necessidade de efetivá-las e de que maneira agir dentro de novos paradigmas culturais, o que inclui o tratamento da criança enquanto cidadã agente da própria história, e não um espectador a ser manipulado por adultos.

Parece-nos pertinente indicar, desde já, que nos fundamentamos na compreensão da EDH enquanto processo formativo de uma cultura de liberdade e respeito entre os atores sociais e de valorização da diversidade por meio de ações discursivamente conscientizadoras. Ou seja, ações que conscientizam, essencialmente, por sua maneira de expressão e pelos sentidos expressos. Nesta direção, a própria criança surge enquanto protagonista no processo de renovação social cultural. A atenção à sua formação em direitos humanos e o reconhecimento de seu lugar enquanto sujeito social (SARMENTO, 2005), de direitos e responsabilidades em sua condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 2012a), é essencial para a consolidação de uma sociedade mais humana, justa, democrática e sensível.

Neste cenário, a escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. É local de formação dos sujeitos sociais. Contudo, Silva e Tavares (2011, p.15) apontam que “há ausência de formação na perspectiva da educação em direitos humanos tanto nas escolas quanto na maioria dos instrumentos relacionados a ela: currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos etc.”.

Pela relevância dos livros didáticos (LDs) em nossa sociedade, em tempos de revisitar os princípios dos direitos humanos na educação, com o foco nos direitos da criança e do adolescente, é que esta pesquisa se sustenta, compreendendo que os LDs são um elemento, dentre outros, que compõem o rol de materiais didáticos.

O livro didático se apresenta como um amplo campo de pesquisa, uma vez que, por meio dele, identificamos aspectos culturais e sociais de cada período na história. Por meio da análise dos LDs, é possível, também, identificar as diferentes vertentes pedagógicas e metodologias de ensino de cada época, as quais, quando confrontadas com aspectos políticos, econômicos e sociais nos possibilita identificar a disseminação de ideologias e mecanismos de funcionamento da sociedade (BITTENCOURT, 2004). Outros aspectos importantes a serem ressaltados relacionam-se ao seu papel educativo no processo de ensino e aprendizagem e até a rede mercadológica em torno dos LDs, os quais serão discutidos na seção 2.

A escolha enquanto campo de estudo do livro didático ocorreu pela possibilidade de analisar uma das maneiras pelas quais crianças⁵ podem vir a aprender sobre o que é ter

⁵ Vale ressaltar que, embora o ECA contemple crianças e adolescentes, nesta pesquisa abordaremos os direitos e

direitos e sobre seus direitos e responsabilidades, por ser um livro acessível à quase totalidade de escolas no país, sendo, muitas vezes, o único livro utilizado em sala de aula (RODRIGUES, 2009). De acordo com Rojo e Batista (2003⁶ *apud* BUNZEN, 2005, p.15).

é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.⁷

Outra razão refere-se ainda à pesquisa de Dias et al (2013), ao afirmarem que o tema dos direitos da criança e do adolescente, em todas as regiões brasileiras, é mais focalizado na primeira etapa do ensino fundamental, demonstrando uma relativa unidade na identificação desses sujeitos enquanto aptos para o aprendizado dos próprios direitos. Por último, e talvez, mais importante, tal escolha deve-se ao fato dos livros didáticos constituírem-se enquanto “poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica” (CHOPPIN, 2004, p. 560).

Na perspectiva de compreender os aspectos discursivos relacionados a essas possíveis uniformizações é que nos apoiamos nos estudos do discurso. Ao contrário do entendimento de que as pessoas interpretam os sentidos expressos nos LDs de modo semelhante, Orlandi (2007, p. 299) enfatiza que “não temos controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos”, ainda para a mesma autora, “os sentido não são aprendidos ideologicamente. São experimentados.” (ibid, p.307).

A identificação de que os discursos são marcados histórica e ideologicamente, por meio de memórias discursivas e silenciamentos (MAINGUENEAU, 2005; GREGOLIN, 2007), são o pano de fundo no desvelamento dos sentidos materializados nos livros didáticos. Desse modo, a inserção de direitos da criança em livros didáticos, sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa (AD), não garante nem uma abordagem em acordo com os princípios do ECA, nem tampouco a apreensão dos sentidos possíveis em direção ao respeito

responsabilidades que correspondem à criança, já que a pesquisa tem como base LDs utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental (para crianças entre 6 e 11 anos). Desta forma, em diversos momentos serão tratados apenas os direitos das crianças, mesmo compreendendo que também são direitos de adolescentes.

⁶ ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Batista. O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: produção, perfil e circulação. Projeto Integrado de Pesquisa (mimeo), 2003.

⁷ Mostra-se importante ressaltar que nem todas as escolas utilizam livros didáticos. Essa realidade tem se transformado, aos poucos, em função de maior aporte de recursos para as escolas, como também de uma melhoria na formação dos professores. Mesmo diante de tais avanços, nosso foco em livros didáticos ainda apresenta importância no contexto do ensino público brasileiro.

aos direitos humanos. E, nesta direção, adotar a AD enquanto perspectiva teórico-metodológica poderá nos aproximar de interpretações acerca dos possíveis avanços e contradições dessa via da educação em direitos humanos.

Após esta breve introdução, enfatizamos que este estudo está inserido em um programa interdisciplinar em direitos humanos na linha de pesquisa “Cidadania e Práticas Sociais”, com foco em pesquisas sobre questões da prática social. Por seu viés interdisciplinar, colocou-nos o desafio de unir diferentes áreas do conhecimento, sendo que, nesta pesquisa, relacionamos a área do direito, vinculada aos direitos humanos, e o campo da educação, nos utilizando de estudos da linguística, com a Análise do Discurso francesa, para interpretação das subjetividades constitutivas dos sujeitos, as quais emergiram de nosso *corpus* de pesquisa. Sendo assim, é uma pesquisa realizada por uma pedagoga que adentra os direitos humanos e a linguística, tentando desse modo dar conta de uma parte da complexa vida social.

1.1 Caminhos da vida rumo ao objeto de pesquisa

Como sujeito histórico que somos, resultamos de uma confluência de experiências que vivemos durante nossas vidas. Experiências que nos marcam muito antes da nossa primeira e mais remota lembrança; perpassam por cenas observadas, odores, sensações não racionalizadas, entre tantos outros aspectos que podem chamar a atenção de um indivíduo e não de outro, independente da idade. Neste sentido, hoje percebo claramente o quanto da minha vida tem no propósito desta pesquisa. Analisar como o direito da criança e do adolescente tem sido ensinado para crianças nas escolas vai além da dimensão profissional, vai além de meus anos de experiência enquanto pedagoga em sala de aula ou em projetos e palestras sobre o ECA. É reafirmar, o que por minha experiência de vida, é possível depreender.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e as noções de cidadania chegaram rapidamente em minha vida. Ainda aos 7 anos de idade, no momento histórico da primeira eleição direta no Brasil, após cerca de 21 anos de ditadura militar, a coordenação da escola em que eu estudava resolveu promover o processo eleitoral marcando a reabertura dos direitos políticos e a democracia. Fizemos cartazes e apoiamos os candidatos⁸, certamente inspirados

⁸ Considerando que este trabalho tem como base o debate sobre os direitos humanos, mostra-se importante esclarecer que, embora reconheçamos a necessidade de contemplar o gênero feminino na linguagem, optamos pelo uso da linguagem representativa dos padrões convencionais brasileiros na busca por proporcionar uma leitura mais fluída. Portanto, os plurais que consideram o feminino e o masculino são escritos no masculino

pelos familiares, fato que promovia debates e discussões sem conteúdo político, porém, com a experiência de entender o processo democrático de escolha do presidente que voltava a vigorar naquele momento. Não me recordo o resultado, o que evidencia o êxito da proposta, não importava o resultado daquela eleição escolar, e sim que entendêssemos o que estava acontecendo em nosso país.

No ano seguinte, com um sentimento pós Diretas Já e a recém Constituição Cidadã pairando no ar, recordo-me da sensação de que estava emergindo algo importante relacionado à criança. Junto à minha família, em 1990, vi o ECA nascer estando presente na Assembleia Legislativa de São Paulo em uma solenidade referente à sua promulgação. Dois anos mais tarde, estávamos novamente nas ruas, desta vez, depondo o primeiro presidente eleito por voto direto no Brasil. Enquanto criança, portanto, participei de momentos históricos relacionados à democracia no país e certamente ali, vivendo aquelas situações, aprendi bastante sobre como fazer parte da sociedade.

Minhas experiências familiares foram próximas do que eu poderia identificar hoje como dialógicas. Em minha memória, tenho a sensação de que sempre fui ouvida, sempre pude expressar minhas opiniões, e, principalmente, fui incentivada a ter opiniões, mesmo que fosse para dizerem que estava errada. Por outro lado, também momentos de repressão e controle permeavam tal relação dialética. Desde cedo, portanto, fui aprendendo a me expressar e a argumentar sobre as questões que permeavam minha vida. Seguindo com meus três irmãos, fui compreendendo os limites entre meus direitos, minhas responsabilidades e minhas possibilidades.

Durante minha adolescência, as experiências familiares foram significativas, entretanto a escola teve papel fundamental, mais uma vez. Na escola em que estudava, a atividade “tribuna livre”, que ocorria a cada trimestre, era o local para apontar questões sobre temas relacionados à escola e à situação no Brasil e no mundo. Professores e estudantes, de todas as idades, participavam juntos desse momento, com tempo de fala igual para todos, com microfone aberto a quem quisesse se manifestar. O direito à fala era incontestável e o respeito aos argumentos e propostas colocados era regra primeira daquele espaço.

Com os anos e o amadurecimento adolescente, fui me deparando com injustiças sociais, com desigualdades, com situações de crises políticas e ambientais, que levaram à criação de um grupo de discussão política, organizado pelos alunos do *colegial* (sim, a nomenclatura ainda não era ensino médio), em que debatíamos alguns textos da atualidade. Éramos acompanhados pelo diretor e incentivador do projeto, um entusiasta do ensino de assim como palavras no singular que representem ambos os gêneros.

política para adolescentes. E eu, muitas vezes, me flagrei pensando como poderia transformar tudo aquilo que me deixava perplexa e indignada. Fui cursar pedagogia em uma universidade federal. De lá para cá, há incontáveis histórias marcantes ocorridas durante a graduação no âmbito dos direitos humanos.

Quão significativas são as experiências vividas, os aprendizados ainda na infância, muitas vezes desconsiderados pelos adultos; são eles, a meu ver, que dão os encaminhamentos da vida. Diante de meu próprio processo de vida, hoje observando os caminhos trilhados por mim desde a infância, sustento o argumento de que educar pelo respeito, harmonia e o diálogo, princípios básicos dos direitos humanos, é essencial para a formação de uma sociedade pautada nesses valores. Compreender seu lugar no mundo, o que inclui conhecer os próprios direitos, é essencial para entender os limites sociais aos quais estamos submetidos.

Posteriormente às experiências da vida infanto-juvenil, minha vida profissional seguiu trilhando o caminho de ações sociais dentro e fora da escola. Em minha atuação profissional ligada ao ECA, desde 2008, venho observando a maneira como crianças e adolescentes se relacionam com o mundo e de que forma os adultos compreendem estes sujeitos. Em tais vivências, aliadas ao discurso proferido por adultos participantes dos cursos que ministrei, foi possível constatar que ainda há uma oposição ao ECA, assim como também verificado por Dias et al (2013), por parte de profissionais que atuam com crianças e adolescentes, gerada por interpretação errônea da legislação e de sua função social. Dentre os diferentes profissionais participantes dos cursos sobre ECA, os professores foram os que demonstraram maior resistência ao debate da necessidade da proteção integral a todas as crianças.

Durante os anos atuando como professora em diferentes escolas, na educação infantil e no ensino fundamental, foi possível constatar, também, o não conhecimento do ECA por parte dos colegas professores, tanto em suas atividades diárias, quanto na forma de se relacionarem com seus alunos, e a ausência de debate e reflexão sobre o assunto por parte das direções e coordenações escolares.

Em decorrência de situações de desconhecimento a respeito do conteúdo do ECA como as apresentadas, dentre tantas outras, frequentemente ouvimos a ideia de que os direitos da criança e do adolescente deixam os adultos vulneráveis na atividade da educação escolar e que o ECA desresponsabiliza crianças frente a seus deveres, tirando também a autoridade dos adultos. Por outro lado, verificamos uma realidade em que profissionais da educação se mostram relutantes diante da possibilidade de se travar diálogos mais horizontais, menos autoritários, com crianças.

Na sociedade moderna, a escola desempenha papel fundamental que vai além de

aquisição e transmissão de conhecimentos, como relatei em minhas experiências. Ela atua diretamente na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, na formação e consolidação da própria sociedade, podendo atuar a favor dos direitos humanos, na construção de uma sociedade com iguais condições de acesso, ou negá-los, em direção à manutenção de uma sociedade desigual e discriminatória. Por um caminho, ou por outro, nesta pesquisa, parte-se do princípio de que nenhuma educação é neutra (FREIRE, 1997). Até o educador que se diz neutro está tomando uma decisão política frente a sua função social de educador, pois, sobretudo, o homem é por natureza político (ARENDRT, 2005). Logo, toda educação praticada pelos seres humanos é política.

Com a inclusão, no país, dos debates a respeito da Educação em Direitos Humanos e as legislações na área, como veremos na seção 2, obteve-se o reconhecimento da importância da educação nesta temática desde a infância. Igualmente importante, foi a inserção, via legislação, do ECA no conteúdo dos materiais didáticos do ensino fundamental, o que inclui LDs, desde 2007⁹, com a inserção do § 5º do art. 32 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual decreta que

o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996, art.32, §5)

Apoiamo-nos em Seda (2011) ao afirmar que, a partir das legislações estabelecidas e de tratados internacionais firmados, assumimos a obrigação de promover a proteção e a garantia dos direitos dos que vivem a infância e a adolescência, além da inclusão “ao mundo dos que aprendem a cidadania *praticando* cidadania. Alguém só aprende cidadania, sendo orientado, leitor, e apoiado pelo *todo* social” (SEDA, 2011, p.23, grifos do autor). Neste sentido é que minhas vivências e experiências de vida contribuíram significativamente para os questionamentos que resultaram nesta dissertação.

Na mesma direção, Minayo (2001) afirma que toda investigação tem origem em uma questão articulada a conhecimentos anteriores que vão demandar a criação de novos referenciais. Desta construção nascem novas teorias; entretanto, devemos considerar que “nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos” (MINAYO, 2001, p.18). Partimos, portanto, da compreensão das limitações de nossa pesquisa assumindo que os resultados são “explicações parciais da realidade” (ibid).

⁹ Incluído pela Lei nº 11.525/97.

1.2 Problema de pesquisa e objetivos

O contexto apresentado, aliado a reflexões sobre a importância de conhecer os direitos e responsabilidades da criança e do adolescente, desde a fase da infância, são o pano de fundo desta investigação. Neste sentido, apresentamos enquanto questão de pesquisa:

De que maneira os Direitos da Criança têm aparecido nos Livros Didáticos de 1º a 5º ano do ensino fundamental?

Nosso objetivo geral é analisar como está ocorrendo a inserção dos direitos da criança nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente. Em nossa pesquisa, buscaremos analisar os discursos que envolvem os direitos da criança nos livros didáticos; investigar as concepções sócio-político-ideológicas presentes na abordagem do ECA nos LD; averiguar em quais componentes curriculares¹⁰ o ECA aparece enquanto tema a ser trabalhado nos livros didáticos; identificar quais artigos do ECA são apresentados, explícitos e transversalizados, e o que evidenciam; e, verificar em que medida a inserção dos direitos da criança nos livros didáticos têm contribuído para uma educação em direitos humanos.

1.3 Percursos metodológicos e seleção do *corpus*

Convém retomar um aspecto já mencionado que se faz determinante nas escolhas metodológicas. Este estudo está inserido em um programa interdisciplinar em direitos humanos (PPGDH); sendo assim, buscamos um diálogo entre as áreas de direitos humanos e educação na infância, pela via da educação em direitos humanos, e a linguística, por meio da análise do discurso.

De início, a problemática da pesquisa visava compreender de que maneira está sendo realizada a educação em direitos humanos de crianças, em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal e privada de Recife/PE, objetivando identificar em que medida auxiliam na constituição de cidadãos críticos e politizados. Enquanto estratégia metodológica, além do levantamento dos LDs, previa a formação de dois grupos focais com crianças de escolas particulares e públicas que utilizavam os mesmos livros didáticos e entrevista com professoras, com o fito de conhecer o ponto de vista de quem atua com esses materiais. O objetivo central era realizar uma análise junto aos próprios sujeitos que trabalhavam com o

¹⁰ Português, matemática, história, geografia e ciências.

material analisado, por defendermos o exercício do pesquisar com os sujeitos a partir do que propõem Oliveira et al (2009). Ou seja, pesquisas que promovem encontro de subjetividades que permitem entender de dentro da prática social a experiência de outros.

Contudo, considerando as dificuldades de operacionalização da proposta dos grupos focais e a multiplicidade de caminhos diante do tempo de duração do mestrado, alteramos nosso trajeto. Apoiamo-nos em Bogdan & Biklen (1994), que pontuam a necessidade de reflexão sobre o planejamento e a possibilidade de mudança a cada ação realizada, para justificar tal mudança. Estabelecemos, então, o centro da pesquisa no bojo da mesma questão inicial; todavia, optamos por delimitar nosso objeto de análise aos livros didáticos, dos cinco componentes curriculares, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que fazem parte do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d).

Esta investigação está inserida no campo da pesquisa qualitativa de método indutivo, baseada nas diretrizes formuladas por Minayo (2001). De acordo com a autora,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Tendo enquanto objetivo específico, entre outros, o trabalho com os discursos veiculados pelos LDs sobre o tema dos direitos da criança, que se materializam em textos verbais e imagéticos (MAINGUENEAU, 2013b), o aprofundamento metodológico necessário não se torna possível com uma pesquisa quantitativa. Assim, Minayo (2001) complementa indicando que a metodologia qualitativa envolve critérios da historicidade e subjetividades não restritos a dados quantificadores.

Seguindo, o “ciclo da pesquisa” (MINAYO, 2001), após a fase exploratória do projeto proposto e definição do espaço de investigação, iniciamos o trabalho de campo a partir de duas etapas que se desenvolveram paralelamente. Partimos do levantamento bibliográfico sobre os aportes teóricos, com a finalidade de aprofundar nosso conhecimento a respeito dos conceitos investigados, uma vez que, como aponta Bogdan e Biklen (1994, p.50), mostra-se relevante reconhecer os conteúdos mais importantes que permeiam o objeto da pesquisa antes de iniciar a própria investigação.

Dessa maneira, definimos as temáticas básicas necessárias para o início da problematização teórica que se deu a partir de uma revisão de literatura, com pesquisa

bibliográfica, documental e do estado da arte. Assim, nesta etapa procuramos levantar os caminhos percorridos pelos direitos humanos, junto à história social da criança e da infância e as legislações referentes à criança no Brasil. Buscamos, portanto, compreender os percursos trilhados na emergência dos direitos humanos de crianças, seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos; e analisar a ideia que se tem sobre estes conceitos na atualidade a partir da promulgação do ECA.

Outra temática presente aprofundada nesta etapa foi o livro didático. Partindo do mesmo processo elencado acima, com revisão bibliográfica e documental sobre os avanços históricos e legais dos LDs, além do levantamento de pesquisas sobre este artefato cultural (FREITAG; MOTA; COSTA, 1993). Em razão da definição dos livros didáticos que fazem parte do PNLD 2013, mostrou-se fundamental um aprofundamento no edital do PNLD de 2013 (BRASIL, 2012d), objetivando analisar a inclusão de temas de direitos humanos e dos direitos da criança elencados enquanto critérios para a elaboração dos LDs.

Tendo em vista que a escolha teórico-metodológica da pesquisa envolve a análise do discurso materializado nos livros didáticos, optamos pela Análise do Discurso (AD), em sua vertente francesa, uma vez que dá conta da materialidade textual em suas vinculações com a ideologia, sinalizando que as escolhas discursivas nem sempre são realizadas a partir de um sujeito psicológico ou cartesiano, que monitora as atividades que experencia, tal como ocorre, por exemplo, no campo da Análise Crítica do Discurso. É preciso, no entanto, esclarecer que o lugar de onde falamos é o de uma pedagoga dedicada ao estudo das articulações entre educação e DHs, e não de uma linguista ou analista do discurso.

A revisão de literatura proporcionou a exploração de novas áreas e novas intersecções entre as áreas, que serviram de embasamento teórico para as análises finais. Assim como nos aponta Lakatos e Marconi (2003, p. 182), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A última fase desta etapa de inserção no trabalho de campo foi a realização de um mapeamento dos livros didáticos utilizados no primeiro ciclo do ensino fundamental no ano de 2013, em escolas públicas e em escolas privadas do município de Recife – PE para poder, posteriormente, elaborar os critérios de escolha dos livros analisados.

O levantamento dos LDs utilizados nas escolas públicas ocorreu junto à Secretaria Municipal de Educação de Recife em um processo burocrático de envio do projeto de pesquisa e solicitação do PPGDH que durou cerca de um mês. Com acesso aos títulos e quantidades de livros didáticos distribuídos entre as cinco regiões político-administrativas do

município, para um total de 214 escolas¹¹, selecionamos um dos principais títulos para realizar as considerações iniciais que levaram à categorização e escolha final do *corpus* da pesquisa. O título escolhido foi *Projeto Buriti*, da editora Moderna, pois era o único com, praticamente, todos os exemplares disponíveis, naquele momento, de 1º a 5º ano, dos cinco componentes curriculares, faltando, apenas, dois dentre vinte e cinco. A partir de então, durante aproximadamente três meses, permanecemos frequentando, duas vezes por semana, o departamento de distribuição de livros didáticos. Neste período, nosso tempo foi dividido em duas partes: além de folhearmos os LDs selecionados, colaboramos com a tabulação dos dados de pedidos complementares e de remanejamento dos livros didáticos pelas escolas¹². Nossa disponibilidade em contribuir com tal tarefa radicou na convicção de que o processo de pesquisa é uma via de mão dupla na qual, a partir de um auxílio conferido a nós, oferecemos em retorno algo que possa ser benéfico ao outro, no caso, à Secretaria Municipal de Educação que nos acolheu e nos forneceu todos os livros didáticos utilizados nesta pesquisa.

Os LDs utilizados em escolas particulares foram mapeados a partir de uma seleção de escolas realizada em pesquisa na internet com a inserção “escolas particulares do ensino fundamental em Recife”. Foram encontrados mais de cem mil resultados. Diante de tal amplitude, partimos de dois critérios: estar situada em região em que a pesquisadora tivesse mobilidade para visita e apresentarem, em suas páginas na internet, um projeto político pedagógico voltado para uma educação em direitos humanos. Das trinta e quatro escolas encontradas, selecionamos cinco, aleatoriamente, que se encaixaram nos critérios estabelecidos. Realizamos no mínimo, duas visitas a cada escola solicitando uma lista com os LDs adotados para o ano de 2013. As escolas contactadas foram: Colégio Equipe, Colégio Conhecer, Escola Arco-Íris, Colégio Pontual e Escola Lubienska, todas escolas voltadas ao público de classe média e alta. Dentre estas, apenas as três primeiras atenderam à nossa solicitação, nos enviando a lista de livros utilizados por endereço eletrônico. Embora as escolas particulares não sejam obrigadas a adotar livros recomendados pelo PNLDD, as três que contribuíram com a pesquisa utilizavam títulos do Programa.

No confronto entre os LDs apontados como os mais solicitados nas escolas públicas municipais de Recife e os solicitados pelas escolas particulares do mesmo município, encontramos quatro títulos em comum. A saber: Projeto Buriti, Projeto Prosa, Aprender Juntos

¹¹ Dados fornecidos pela assessora de distribuição de livros didáticos.

¹² De acordo com a assessora de distribuição dos livros didáticos, o processo de pedidos de livros complementares ocorre semestralmente em virtude de erros de solicitação por parte das escolas, erros de distribuição por parte da Secretaria e por uma movimentação padrão que ocorre entre estudantes nas escolas. Ou seja, estudantes que, por diferentes razões, mudam de escola e necessitam dos LDs adotados na nova escola. A partir dos pedidos, os livros são remanejados entre as escolas.

e Coleção Ápis. Embora tenhamos encontrado títulos iguais, não encontramos uma unidade entre os componentes curriculares utilizados, ao passo que, por exemplo, em uma escola encontramos o livro de português para o 5º ano do Projeto Buriti, e, em outra escola encontramos o livro de geografia para o 2º ano do Projeto Buriti também. Somado a esta questão, não nos foi oportunizado acesso irrestrito aos LDs. Sendo assim, nossos critérios seletivos se limitaram, inicialmente, à disponibilidade dos livros da Prefeitura, preferencialmente, os indicados enquanto comuns às escolas públicas e particulares.

Para o segundo critério, nos apoiamos nas análises prévias dos livros do Projeto Buriti, realizadas a partir de observação simples dos temas abordados e das ilustrações. Constatamos que dos 23 livros observados, apenas um mencionava os direitos da criança relacionados à Declaração Universal dos Direitos da Criança, e um apresentava artigos do ECA. Neste sentido, ao observarmos uma quase que completa ausência de menção aos direitos da criança, sendo esta uma informação relevante em nossa pesquisa, definimos a menção aos direitos da criança enquanto mais um critério seletivo. Ao total, foram observados, em diferentes momentos da pesquisa, 62 livros didáticos, os quais listamos abaixo.

Quadro 1 – Relação dos livros didáticos

Editora	Título	Componente Curricular	Quantidade
Moderna	Projeto Buriti	Português	5
		Matemática	4
		História	5
		Geografia	5
		Ciências	4
	Pernambuco de muitas histórias	História	1
		Geografia	1
Ática	Coleção Ápis	Português	5
		Matemática	5
SM	Aprender Juntos	Português	2
		Matemática	3
		História	2
FTD	Porta Aberta	Português	4
		Matemática	5
		História	1
		Geografia	4
		Ciências	2
Saraiva	Projeto Prosa	História	1
		Geografia	1
		Ciências	1

Escala Educacional	Conhecer e Crescer	Ciências	1
--------------------	--------------------	----------	---

Fonte: a autora.

Partindo deste contexto, foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção: mencionar os direitos da criança, contemplar as cinco áreas de conhecimento, contemplar os cinco anos iniciais do ensino fundamental e estar entre os 10 LDs mais usados no país por sua maior difusão¹³. Esta escolha contemplou os títulos indicados, previamente, enquanto critério.

Com base em Maingueneau (2013a), concebemos enquanto *corpus* da pesquisa o recorte que o pesquisador faz em termos de seleção do material que será estudado a partir das concepções teóricas que fundamentam a investigação. Assim, os livros que compõem o *corpus* da pesquisa estão sendo utilizados nas salas de aula, em todo o país, no triênio 2013-2015, sendo os selecionados:

Quadro 2 – *Corpus* da pesquisa

Componente curricular	Título	Ano
Português	Porta Aberta	3º
	Projeto Buriti	5º
	Coleção Ápis	1º
Geografia	Projeto Buriti	2º
	Projeto Prosa	4º
História	Aprender Juntos	5º
	Projeto Prosa	4º
Matemática	Coleção Ápis	3º
	Projeto Buriti	5º
Ciências	Porta Aberta	2º
	Conhecer e Crescer	4º

Fonte: a autora.

1.3.1 Categorias orientadoras no processo de análise

Com base em Minayo (2004), estabelecemos dois grupos de categorias para trabalharmos o *corpus*: analíticas e empíricas. As **categorias analíticas** se remetem às teorias que embasam a pesquisa e que definem a proposta mais ampla das análises. Após a fase inicial exploratória dos 11 LDs selecionados, e resgatando os objetivos específicos, definimos 3 categorias analíticas que orientam o processo de construção sócio-histórico da pesquisa, a

¹³ Fonte dos livros mais utilizados no país: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

saber:

- *Criança e infância* (SARMENTO, 2005; SANTOS, 2012a; ARIÈS, 2012; RIZZINI; PILOTTI, 2011, DeMAUSE, 2002);

- *Sujeito de direitos* (BRASIL, 2012a; ROSEMERG; MARIANO, 2010; SEDA, 2011; BAZÍLIO; KRAMER, 2011);

e, - *Educação em Direitos Humanos* (SILVA, 2010a; CANDAU; SACAVINO, 2010; MAGENDZO, 2008; BITTAR, 2007; BENEVIDES, 2007).

As **categorias empíricas** são vinculadas ao caráter operacional da atividade analítica do *corpus* da pesquisa, que, para nós, constitui a atribuição de sentidos no discurso. Retomamos, então, a inserção da análise do discurso em nossa pesquisa, que não é tratada enquanto categoria de análise, mas como suporte teórico-metodológico o qual propõe uma operação analítica de textos (escritos e imagéticos no caso dos LDs) e das relações entre discurso e sujeito e de sujeito e ideologia. Ao unir as categorias selecionadas às observações iniciais nos LDs e aos objetivos específicos, consideramos a Análise do Discurso de vertente francesa, com base em Dominique Maingueneau (1995, 2002, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2010, 2013a, 2013b), a mais adequada em razão das características teóricas e possibilidades de interpretação.

A complexa tarefa de compreender a materialização sócio-político-ideológica nos discursos que se desvelam nos livros didáticos para crianças está relacionada ao contexto das situações que envolvem textos verbais e imagens, como já dito. Nesta conjuntura, recorreremos a três categorias empíricas presentes na obra de Maingueneau, que permearão o olhar da pesquisadora no momento das análises:

- *ethos*;

- cenografia;

e, - interdiscurso.

Por fim, além do suporte da AD, nos apoiamos em Joly (1994) e em Santaella e Nörth (1999) na investigação dos textos imagéticos.

1.4 Pesquisas atuais

Durante uma revisão bibliográfica realizada sobre a temática “Direitos Humanos – educação – livros didáticos”, observamos muitas teses e dissertações que tratam da temática dos direitos humanos diretamente relacionada à construção de ações de cidadania, normalmente ligadas ao funcionamento da rede pública de ensino (SILVA, 2000 e ZIZEMER,

2006). Há também estudos que trazem a perspectiva dos direitos humanos de crianças relacionados a práticas de participação e gestão democrática, como observado em Mortatti (2006), Arruda (2011) e Faria (2011), sobre representações sociais sobre o ECA por professores da rede de ensino¹⁴, acerca da relação entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a mídia (MARIANO, 2010; MORAES, 2002) além de uma gama de pesquisas que tratam de adolescentes em situação de privação de liberdade.

O artigo de Reis (2008) chamou especial atenção, pois aborda a formação para a cidadania em livros didáticos de história e geografia, e conclui que

apesar de toda tentativa por parte da sociedade civil e do poder estabelecido para romper com vícios na forma de ensinar oriundos das décadas de 1960 e 1970, ainda não foi, de fato, construída uma ação pedagógica que forme para a cidadania e que permita ao sujeito que aprende a se reconhecer como produto e ao mesmo tempo agente da história. (REIS, 2008, p. 17)

Esta colocação é relevante, pois aponta uma barreira encontrada na prática da EDH, que está relacionada a *vícios* e resquícios de uma educação baseada na punição e coerção. No entanto, parece interessante observar que a *ação pedagógica* da qual a autora fala foi apresentada em 2012 com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012b, art. 3º, I), mostrando que, pelo menos no que tange aos aspectos legais, o país não está estacionado nas décadas de 1960 e 1970.

Fernandes (2004) ressalta a relevância do livro didático para os sujeitos em fase escolar, que associam o material com lembranças que empregam valores comuns apreendidos na infância, desde aproximações com grupos que expressam uma identidade social, a forma como se apresenta cada texto ou, até mesmo, a lembrança de como o material se configurava. Na mesma direção, Rodrigues (2009) vai apontar o papel mediador do livro didático.

Há, também, a verificação de que temas de DHs estão sendo investigados em diferentes áreas de conhecimento, sob diferentes perspectivas, nos LDs correspondentes às áreas como a questão racial (SILVA, 2005; SOUZA, 2014); de gênero (SOUZA; DRIGO, 2013) e indígena (GOBBI, 2006; FERREIRA; FONTANA, 2010).

Entretanto, poucas pesquisas de investigação sobre os direitos de crianças e adolescentes relacionadas à escola, ou a uma problemática semelhante à nossa, foram encontradas e serão abordadas abaixo.

Em sua dissertação intitulada *Infâncias e direitos das crianças na Educação Infantil:*

¹⁴ Tese de doutorado de Daniel Massayuki Ikuma, em andamento na Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto.

uma: análise a partir do Projeto Político Pedagógico, Pimentel (2014) nos oferece a problematização da inclusão dos direitos da criança e do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos no Projeto Político Pedagógico. A autora constata ao final que, embora haja uma maior abertura para a participação de professores no processo de elaboração do PPP das escolas, democratizando o processo, não há evidências, ainda, da inserção do ECA.

Na tese *Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância*, Hickmann (2008) dedicou-se a investigar como as crianças escolarizadas estão sendo subjetivadas como sujeitos de direitos a partir de discursos sobre a infância no currículo escolar. A partir de pesquisa etnográfica, a autora fez observações da sala de aula do ensino fundamental, do planejamento de aula da professora, dos livros didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula e a partir de diário de campo. Hickmann (2008) concluiu que os discursos sobre a infância que posicionam a criança como sujeito de direitos são verdadeiros e necessários. Ressaltou, ainda, que há uma “proliferação discursiva” sobre a infância protegida que necessita ser olhada com atenção para que não se sobreponha à participação e à autonomia da criança.

Por último, conferimos principal atenção à dissertação de Falavinha (2013), intitulada *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: escolha, distribuição, uso e discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes*, a qual nos ofereceu um importante subsídio ao longo da pesquisa. O objetivo geral desta pesquisa foi, em certa medida, o mesmo objetivo delineado por nós, exceto por uma diferença: a autora optou por focar suas análises nos livros didáticos de língua portuguesa, ao passo que nós, ampliamos o *corpus* da pesquisa para todos os componentes curriculares. No entanto, ao nos aprofundarmos nos aspectos metodológicos, verificamos caminhos distintos. O *corpus* da pesquisa foi composto pelos referidos LDs de língua portuguesa por meio da inserção em sala de aula, entrevista com as professoras das duas turmas acompanhadas, entrevista com a diretora da escola e análise do edital do PNLD de 2010. As análises foram realizadas com base na teoria da Hermenêutica de Profundidade¹⁵. Ao final, a autora chegou a resultados próximos aos nossos com relação ao silenciamento e à naturalização das relações de dominação entre adultos e crianças.

A partir deste breve levantamento de pesquisas que circundam a temática de direitos humanos e direitos da criança, as escolhas das temáticas abordadas e os caminhos metodológicos demonstram que “as teorias são explicações parciais da realidade” (MINAYO, 2001 p.18), assim como a presente pesquisa.

¹⁵ THOMPSON, John. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, 2009.

Após esta seção introdutória, seguimos o “ciclo da pesquisa” (MINAYO, 2001) a partir do que a autora denomina “labor artesanal” que confere um ritmo próprio e particular de trabalho que começa com uma questão e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

No tocante à organização desta investigação, apresentamos, a seguir, as próximas seções que vão compor a dissertação:

A seção 2 intitulada *O DIREITO A TER DIREITOS: de menor a criança* apresenta um resgate histórico sobre como se deu a evolução dos direitos humanos de crianças até os dias atuais, no que tange à trajetória social e legal do emergir da infância, perpassando o processo de elaboração do ECA e a concepção da criança com direito a ter direitos. Ao final, trazemos uma breve articulação acerca da construção do sujeito social e do sujeito de direitos na educação em direitos humanos.

Na seção 3, *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E SUA INSERÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO*, buscamos trazer os aspectos sócio-históricos da construção da educação em direitos humanos no Brasil. Partindo de tais delimitações, apresentamos a fundamentação teórico-pedagógica da EDH defendida por nós, que está diretamente vinculada à questão política, finalizando com a articulação da EDH no ambiente escolar, relacionando à inserção nos livros didáticos.

A seção 4, *PERCORRENDO O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: contexto histórico e aspectos atuais*, discorre acerca da trajetória histórico-legal dos livros didáticos e a contextualização do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Considerando que os LDs analisados fazem parte do PNLD 2013, apresentamos uma análise sobre a inserção dos temas de direitos da criança e de educação em direitos humanos no edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), que carrega os critérios e diretrizes para a elaboração dos livros didáticos. Por último, abordamos aspectos sobre a autoria e mercadologia dos livros didáticos que também impactam em sua elaboração.

Na seção 5, denominada *MATERIALIZAÇÃO DISCURSIVA E IDEOLOGIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS*, objetivamos problematizar os aspectos teórico-metodológicos orientadores das análises da pesquisa, discorrendo sobre a Análise do Discurso francesa e os conceitos que subsidiaram as análises: *ethos*, cenografia e interdiscurso. A questão da ideologia, aspecto fundante da AD, foi abordada no tocante à sua materialização nos livros didáticos. Ao final, delimitamos as concepções teóricas em que nos embasamos no processo de análise de imagens, levando em consideração que o texto hoje é visto em sua perspectiva pluri-semiótica ou multimodal.

Por fim, a última seção, *ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS: entre avanços e permanência*, traz as análises realizadas dos 11 livros didáticos, seguindo dois caminhos distintos: análise da transversalidade dos direitos da criança e análise dos livros que mencionam o ECA diretamente.

2 DIREITO A TER DIREITOS: de *menor* a criança

“É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada (...). É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade”.

Paulo Freire (1982)

Partindo dos diferentes lugares ocupados pela criança ao longo dos séculos, nas diferentes sociedades ocidentais, buscamos, neste capítulo, traçar o caminho percorrido na construção e identificação da infância, ou sentimento de infância, desde a noção que concebe a criança como um mini adulto, ou de um não lugar (WEINMANN, 1998), à concepção atual, de infância “amparada”, sustentada por DeMause (2002)¹⁶, na qual a criança é sujeito de direitos humanos.

A infância, tal qual a compreendemos na atualidade, corresponde a um período da vida humana que vai desde o nascimento até a puberdade. De acordo com Santos (2013), mostra-se importante frisar a diferenciação entre *infância* e *criança*. O autor aponta que a infância é uma construção social sobre as idades da vida, e “criança é o sujeito empírico concreto que vivencia suas experiências na sociedade” (SANTOS, 2013a, p.29), desde que nasce até por volta dos 12 anos de idade (BRASIL, 2012a). Assim, como veremos adiante, sempre houve crianças, mas nem sempre houve infância.

Até chegarmos a essas concepções, no entanto, um caminho foi percorrido entre diferentes percepções da infância, passando por diferentes legislações, no Brasil e por marcos históricos internacionais, nos quais as crianças têm ganhado espaço, direito e respeito perante os adultos e a sociedade. A legislação mais recente no Brasil, neste sentido, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual iremos nos aprofundar nesta seção e é objeto de fundo em nossa pesquisa.

Voltar ao passado para observar o presente mostra-se essencial à medida que se pretende compreender a necessidade de estabelecer um marco como o ECA, de proteção e defesa da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, e a maneira como este marco legal tem sido efetivado, visualizando a trajetória de lutas pela conquista desses direitos. Assim, nesta seção, inicialmente, são apresentadas as origens europeias da identificação da criança no contexto familiar e social.

¹⁶ Os chamados “the six childrearing modes”, ou os seis modos de educação dos filhos (tradução nossa), foram propostos por DeMause em 1974 na obra “The History of Childhood”. Desde então, o autor sustenta sua teoria nas posteriores obras e artigos, os quais utilizaremos enquanto referência nesta pesquisa.

Este levantamento da história social da criança na Europa é relevante uma vez que o Brasil sofreu forte influência da colonização portuguesa, que esteve presente, atuando e controlando o país, do século XVI até meados do século XIX, quando foi declarada a independência brasileira. Dessa forma, a cultura europeia não apenas influenciou a construção dessa sociedade, como ainda hoje influencia os hábitos, gostos, modos de pensar, sendo, portanto, também parte da história do Brasil. Soma-se a isto o fato de o estudo sobre a história social da criança no ocidente ter iniciado na Europa, assim como as epistemologias hegemônicas que servem de base para pesquisas na atualidade.

Na sequência, a história social e legal brasileira é aprofundada buscando realizar um resgate sobre como a criança foi sendo inserida como sujeito de direitos na sociedade por meio de leis, decretos, Estatuto e Constituição brasileira, assim como alguns marcos internacionais, compreendendo que as leis modificam a sociedade e são modificadas pela mesma. A partir de então, apresentamos alguns marcos históricos¹⁷, a fim de delinear a maneira como contribuíram com o amadurecimento social que resultou na elaboração do ECA.

Ao final, aprofundaremos aspectos relacionados à criança enquanto sujeito social, argumentando a favor da importância de educar em direitos humanos desde a infância a partir da sua condição de sujeito de direitos.

2.1 Origens da identificação da infância

Observar de que maneira o sentimento de infância que prevalece hoje foi emergindo nas diferentes épocas e lugares nos dá a oportunidade de visualizar o não lugar da criança na história (WEINMANN, 1998), ou seja, visualizar a maneira como a criança e a fase da infância foram historicamente construídas nos oferece a dimensão social necessária para compreender a razão da elaboração de uma legislação voltada a crianças e adolescentes.

Para tratar da temática anunciada, partimos da tese do francês Philippe Ariès, um dos primeiros autores a pesquisar a história da infância (KUHLMANN Jr., 1998), que em 1960 publicou a obra referencial *História Social da Criança e da Família*. Nesta obra, Ariès sustenta a hipótese de que não havia um lugar da infância na Europa até a Modernidade, o sentimento ao qual nos referimos atualmente foi historicamente construído a partir de um

¹⁷ Para uma melhor compreensão do percurso traçado entre leis e convenções que tratam da criança e seus avanços que culminaram na promulgação do ECA, realizamos uma ampla pesquisa sobre tais marcos referenciais. Não sendo possível, nem necessário, abordar todos os marcos pesquisados, disponibilizamos em anexo a lista cronológica completa do que encontramos, que embasaram a construção desta seção.

processo de identificação da criança dentro da sociedade. O autor acrescenta que *sentimento de infância* não é o mesmo que *afeição pelas crianças*, e sim, corresponde à consciência das particularidades infantis às quais distinguem as diferentes fases da vida humana, e essa consciência foi inexistente até o século XVIII (ARIÈS, 2012).

Com base em análise iconográfica e registros históricos de diferentes épocas e diferentes culturas ocidentais, Ariès (2012) reconstrói significados sobre o lugar que as crianças ocuparam nas sociedades europeias ao longo dos séculos, passando pela Idade Média e Renascimento, finalizando com uma análise aprofundada sobre as consequências históricas e as mudanças na Idade Moderna.

O sentimento de infância, então, foi sendo construído entre os séculos XIII e XVII, a partir de uma série de fatores interrelacionados. Até o século XIII as crianças não eram comumente retratadas e, entre outras percepções, Ariès (2012) identificou que, de um raro aparecimento, passaram a ser retratadas sem expressão infantil, em meio à realidade de adultos, sendo caracterizadas enquanto *adultos em miniatura*.

Ilustração 1 – “As Meninas”, 1656-7, Diego Velázquez



Fonte: AYRES, Charlie. **Vidas dos Grandes Artistas**. Trad. Érico Assis. São Paulo: Editora Claro Enigma, s/d.

Paralelamente, a construção social da família também foi emergindo enquanto

instituição responsável por cuidar das crianças.

Embora tenhamos a identificação da fase da infância e do ser criança, neste período ainda é possível observar que o adulto não reconhece as peculiaridades da infância, ou não busca compreendê-las, arquitetando diferentes maneiras de doutriná-la e guiá-la para ser o adulto que se espera. Há, portanto, um sentimento de indiferença àquilo que a criança é, somado ao desejo de proteção para que ela se torne o que o adulto espera dela. Rosemberg e Mariano (2010) nos colocam em evidência que, a delimitação das etapas da vida no ocidente, também são uma construção social de hierarquização das idades sendo o adulto, o ápice da hierarquia. “Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.695), produzindo e sustentando desigualdades sociais.

A criança, então, ganha espaço na família, segundo Ariès (2012), a partir do século XVIII, quando as escolas passam a ser responsáveis pela sua instrução e moralização, e a família fica responsável pelo seu acolhimento afetivo e a saúde infantil. Ainda segundo o autor, até o fim do século XVII, a educação era realizada em contextos cotidianos na socialização com jovens e adultos. As crianças aprendiam na vivência das atividades e dos ofícios e na observação dos mais velhos. A escola, portanto, substituiu a aprendizagem experienciada na convivência social como meio de educação, e passou a ser o que o autor classificou como uma espécie de “espaço de quarentena”, no qual a criança passa extenso período aprendendo atribuições e tarefas antes de ser solta no mundo.

Ariès (2012) comenta ainda que, com a criação das escolas, começou um longo processo de enclausuramento das crianças (como o que ocorreu com os loucos, os pobres e as prostitutas) que se estenderá até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Neste sentido também, Michel Foucault (1987) traz a reflexão sobre a *sociedade disciplinar* e suas várias instituições de controle, dentre elas, a escola. O autor discorre a respeito do poder que é exercido sobre os estudantes e o controle rigoroso disciplinar desde o início das instituições escolares, na Idade Moderna, traçando, assim como Ariès (2012), um paralelo com outras instituições sociais, tais como os presídios. Para Foucault (1987), disciplinar estes seres em desenvolvimento é uma maneira de garantir uma população *adestrada* para minimizar a ocorrência de comportamentos divergentes sob o temor da punição. O autor ressalta, igualmente, que não há um “controlador do poder” único, como o Estado ou a Igreja, por exemplo, que controlavam o sistema educativo, mas o poder é exercido por diferentes fontes, em escalas múltiplas, como forma de controle de um grupo de pessoas sob um grupo maior de

peças, o que Gramsci (1981) vai intitular *hegemonia social*¹⁸. Esta vai se consolidando por meio da ideologia nos diferentes espaços sociais, dentre eles, a sala de aula e os manuais didáticos, como veremos.

Esse exercício do poder é ainda hoje diariamente observado, especialmente no que se refere à criança, a partir do controle estatal, do controle exercido por professores, pela família e tantos outros segmentos sociais. Isso se dá porque a fase da infância ainda é encarada como uma fase de obediência e não como uma fase de aprendizado e amparo, como veremos mais adiante.

Kuhlmann Jr. (1998), no entanto, assinala que autores como DeMause, Cambi e Ulivieri aprofundam o debate iniciado por Ariès (2012), apontando para um sentimento de infância que, em certa medida, sempre existiu, mas se manifestava sob diferentes roupagens (DeMAUSE, 2002), e também se diferenciava entre camadas sociais nas diferentes épocas (CAMBI; ULIVIERI, 1988¹⁹ apud KUHLMANN Jr. 1998). O autor ressalta, porém, que as convenções sociais se transformam ao longo dos séculos; e o que hoje considera-se positivo na educação infante outrora apresentava diferentes concepções; portanto, era retratado a partir de outro olhar. O rigor escolar, por exemplo, com o uso da palmatória e outros recursos punitivos eram considerados fundamentais no processo educativo do início do século XX; hoje, no século XXI, há leis que protegem crianças desse tipo de recursos disciplinares, como a Lei 13.010/2014²⁰. Contudo, não se pode afirmar que no início do século XX não cuidavam das crianças, pois a visão sobre o *cuidar* era diferente da visão que se tem atualmente.

Outros autores, com perspectivas teórico-metodológicas distintas, também irão abordar a historicidade da infância a partir da tese inicial de Ariès (2012), sugerindo uma fragilidade da metodologia empregada pelo autor, que utilizou apenas fontes documentais de base iconográfica, com registros artísticos e literários. Apesar das críticas, o texto de Ariès é ainda hoje referência obrigatória para pesquisas sobre criança e infância em perspectiva histórica.

O cientista político Lloyd DeMause, atuante na área da *psychohistory*²¹, ampliou o debate de Ariès (2012) considerando em suas pesquisas aspectos relacionados aos eventos

¹⁸ Abordaremos a questão da hegemonia em Gramsci na 5ª seção desta dissertação.

¹⁹ CAMBI, Franco; ULIVIERI, Simonetta. **Storia dell'infanzia nell'Italia liberale**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

²⁰ A referida Lei altera a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.

²¹ Psicohistória (tradução nossa) é o estudo das motivações psicológicas para eventos históricos, na qual se busca compreender a origem emocional de comportamentos sociais e políticos de nações ou grupos. Para um aprofundamento, ver <<http://www.psychohistory.com>>.

históricos e às motivações psicológicas das diferentes épocas. Este autor menciona ao menos seis diferentes fases de identificação dos modos de educar crianças ao longo dos séculos²² no mundo ocidental (DeMAUSE, 1975 apud KUHLMANN Jr., 1998):

1 - *infanticídio*, desde a antiguidade até o século IV d.C.;

2 - *abandono*, do século IV ao XIII;

1 - *ambivalência*, do século XIV ao XVII;

2 4 - *intrusão*, no século XVIII;

5 - *socialização*, do século XIX a meados do século XX;

e, 6 - *amparo*, de meados do século XX aos dias atuais.

É fundamental perceber que, ao distinguir as fases, o autor buscou verificar os modos que prevaleciam nos diferentes momentos históricos apontando, também, que os sentimentos identificados em cada fase estavam presentes nos outros momentos históricos, porém de maneira menos significativa. O autor, deixa claro que na maioria dos países na atualidade podemos encontrar os seis estágios do modo de governar crianças, em variadas proporções (DeMAUSE, 2002)²³.

Em outra direção, Cambi e Ulivieri (1988, apud KUHLMANN Jr., 1998) vão indicar que a transformação no sentimento de infância não é determinista, como coloca Ariès (2012), nem linear, como sugere DeMause (2002). A partir de suas pesquisas, como aponta Kuhlmann Jr. (1988, p.17), os autores

consideram que há dois setores de estudos sobre a infância compostos pela história social da infância - que estuda suas condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos, a vida material e social-, e o segundo, envolvendo aspectos mais diretamente ligados ao imaginário, que trata de colher as mutações que intervêm na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância, as diversas atitudes que se externam nos documentos como as obras de arte, as reflexões filosóficas e pedagógicas etc. (...) esses dois aspectos não podem mais ser trabalhados isoladamente.

Neste sentido, há, ao menos, três tipos de postura frente à infância, simultaneamente, relacionadas com as diferentes classes sociais (baixa, média e alta). A ideia de diferenciação de sentimentos sobre a infância nos diferentes grupos sociais também se aplica à realidade brasileira, no entanto, a partir de Santos (2012a) consideramos que há um fio condutor comum entre tais grupos²⁴.

²² Esta distinção do sentimento de infância ao longo dos séculos também pode ser encontrada no blog pessoal o pesquisador <http://www.lloyddemause.com/Lloyd_DeMause_on_Psychohistory/Home.html>.

²³ Frase original: "I proposed six modes of childrearing which societies unevenly evolve. As the graph below indicates, most modern nations today contain all six stages in varying proportions".

²⁴ Neste caso, não incluímos o modo de vida indígena, uma vez que não aprofundamos nossos estudos nesta perspectiva. Entretanto, reconhecemos a necessidade de mais estudos nesta área e a importante contribuição das

Embora tenham sido apresentadas diferentes visões sobre a história da infância, o que há em comum entre as concepções debatidas é a invisibilidade da criança ao longo da história. De acordo com Weinmann (1998, p.17), há uma infância pré-moderna, porém ela não se encontra isolada como categoria social, nem tampouco é vista enquanto uma fase da vida a ser vivida, e sim como uma fase da vida de transição e preparo para a vida adulta; por esta razão, o autor utiliza a expressão *não lugar da infância* para definir o período pré-moderno.

Badinter (1985) vai chamar essa invisibilidade²⁵ de indiferença. Na obra *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*, essa autora afirma que o sentimento do amor familiar, sobretudo materno, foi uma construção social que veio crescendo paralelamente ao interesse da área médica pela infância e pela divisão, com a escola, da tarefa de educar. Sobre a aparente indiferença de mães e pais sobre a criança na antiguidade, uma das justificativas apontadas pela autora está relacionada ao alto índice de mortalidade infantil até o século XVIII, onde “a frieza dos pais, e da mãe em particular, serviria inconscientemente de couraça sentimental contra os grandes riscos de ver desaparecer o objeto de sua ternura” (BADINTER, 1985, p.83); ou seja, era uma forma de se proteger da dor da perda de um ou mais filhos. Outra evidência sobre a invisibilidade da criança é o pouco interesse de escritores, cronistas e literatos para escrever sobre a dedicação e o amor materno, fato que demonstra que esse amor não tinha então um valor social e moral (BADINTER, 1985).

Tendo claro que a infância foi construída socialmente e culturalmente, pois ser criança no Brasil não é igual a ser criança na China ou na Guatemala²⁶, mostra-se importante abordar a questão focada na história e realidade da criança e da infância brasileira.

Por outro lado, a atenção também se volta a reconhecer a enorme variedade de realidades presentes em nosso país. Ser criança no estado de São Paulo não é o mesmo que ser criança no estado de Pernambuco; ser criança no meio urbano é diferente de sê-lo no meio rural, ribeirinha ou quilombola; ser criança indígena Guarani é diferente de ser criança indígena Kaiapó; ser criança na periferia é diferente de ser criança num bairro de classe média; ser criança branca é diferente de ser criança negra; ser menina é diferente de ser menino. Entre tanta diversidade e diferenças étnico-raciais, de gênero, grupo social, há alguns diferentes etnias à cultura brasileira não indígena, contribuição essa que se diferencia da herança cultural europeia acima abordada.

²⁵ Nesta pesquisa, trabalha-se com o conceito de *invisibilidade* por compreender que as peculiaridades da infância e da criança são invisíveis ao olhar adulto. A criança não tem sido encarada enquanto um ser que *está sendo* criança, e sim, um ser que está sendo preparado para ser adulto. Neste sentido, o termo *indiferença* não se aplica, uma vez que se compreende que há uma preocupação e cuidados com as crianças, como a própria Badinter (1985) afirma.

²⁶ Essa construção social e cultural é uma questão que nos remete à categorização dos “direitos humanos” no tocante da problemática relação entre o relativismo cultural *versus* a universalidade dos direitos, reforçando a dificuldade, talvez impossibilidade, de definir direitos humanos de uma maneira global.

aspectos que permeiam essas realidades e nos permite traçar, em linhas gerais, como a infância brasileira foi emergindo na sociedade por meio das relações sociais e mudanças culturais. Verificaremos tais questões nos itens a seguir.

2.2 Entre marcos sociais e legais: a história social da criança no Brasil

A ausência de um sentimento de infância apontada por Ariès (2012) não encontra explicitamente um espaço na história brasileira, pois após a invasão europeia, quando o país começou a ser povoado pelos portugueses, o zelo com a criança já estava presente devido a origem cultural indígena materna²⁷ (KUHLMANN JR., 1998). Por outro lado, as categorias definidas por DeMause (2002), no contexto europeu, são igualmente identificadas no processo histórico brasileiro. Vejamos, então, como este processo ocorreu no Brasil.

A visão de infância e o modo de governar crianças (RIZZINI; PILOTTI, 2011) passou, basicamente, por três períodos distintos, de acordo com Santos (2012a): *Soberania Paterna*, *Bem-estar da Criança* e *Direitos das Crianças e dos Adolescentes*. É o que veremos a seguir:

2.2.1 Soberania Paterna

Para Santos (2012^a), entre 1500 e 1850, predominou o modo de condução denominado *Soberania Paterna*, no qual os pais eram detentores das crianças e suas opiniões e vontades não eram levadas em consideração.

Este período foi marcado por um abismo racial entre brancos, de um lado; negros e indígenas de outro. Seu reflexo na infância funcionou da seguinte maneira: as crianças brancas eram submetidas às determinações paternas, que poderiam envolver negociações como vender os filhos, levá-los para trabalhar, arranjar casamentos ou qualquer outra que achassem pertinente, pois a criança era vista como um bem, um objeto de propriedade da família, que por sua vez, era comandada pelo pai (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Já as crianças negras e indígenas, dentro da sociedade colonizadora, viviam em condição de escravidão, submetidas às determinações do homem branco. Assim, o modo como a diversidade racial está presente em ilustrações dos LDs atuais é reflexo dessa história de segregação, na qual crianças tiveram a humanidade e infância roubadas.

²⁷ O autor aponta que a fase inicial da colonização ocorreu a partir de relações entre homens portugueses e mulheres indígenas, na grande maioria, violentadas.

Rizzini e Pilotti (2011) destacam que, no final do século XVI, missionários jesuítas adentravam as terras brasileiras com o objetivo de catequizar os indígenas. Para tanto, traziam, desde Portugal, crianças órfãs para auxiliarem no contato com crianças indígenas e, assim, estabelecerem uma conexão com os adultos indígenas em seu projeto de evangelização. Por um lado, Kuhlmann Jr. (1998) afirma que já havia um reconhecimento da criança e seu valor, a partir da identificação da capacidade da criança em ser mediadora entre adultos e crianças. Entretanto, esse processo ocorria por meio da escravidão. Sendo assim, identificamos que há, desde o início da colonização no Brasil, a exploração do trabalho infantil, tal qual ainda observamos atualmente, tendo a criança em condição de “ferramenta” doméstica e laboral.

No âmbito legal, crianças dispunham de poucos artigos que não se relacionavam nem à sua proteção, nem sobre uma possível definição de seu papel e função social.

Encontramos na educação a primeira menção ao mundo infantil na legislação. A Lei de 15 de Outubro de 1827 estabeleceu, em seu artigo 1º, que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveriam dispor de “escolas de primeiras letras”, quantas fossem necessárias, garantindo um ensino público²⁸. Aos meninos era proposto ensinar todas as faculdades matemáticas (aritmética e geometria), a gramática da língua portuguesa, os princípios de moral cristã e católica, a Constituição do Império e história do Brasil. Às meninas eram ensinadas apenas as quatro operações, economia doméstica, gramática e princípios católicos, evidenciando, legalmente, o preparo para a vida adulta a partir de uma diferenciação de gênero.

De acordo com esta legislação, o método de ensino mútuo é proposto enquanto metodologia oficial nas escolas brasileiras, no qual um mestre podia instruir até mil alunos. É interessante abordar esta especificidade uma vez que, como enfatiza Manacorda (2000), não se trata apenas de uma escolha didática, e, sim, de uma opção político-ideológica frente ao que o autor coloca como “medo dos conservadores, o medo de que a instrução pudesse ‘perturbar o Estado’” (MANACORDA, 2000, p.258). Assim, embora a criança apareça, enfim, na legislação com a garantia da educação, esta tem uma finalidade específica frente ao modelo social almejado. Adotar este método pedagógico evidencia o avanço do sistema industrial e fordista de produção, que estava se fortalecendo ao redor do mundo, o qual propõe um modelo de instrução para o trabalho produtivo e que serviria, durante o século XX, como base para um modelo neoliberal de educação: uma educação instrumental.

No método de ensino mútuo, desenvolvido por Andrew Bell e Joseph Lancaster, um

²⁸ Em razão do regime de escravidão, a legislação se referia apenas às crianças brancas.

único professor poderia ensinar centenas de crianças ao mesmo tempo, contando com monitores para auxiliá-lo. O sistema era baseado em disciplina rígida e, de acordo com Manacorda (2000, p. 257), tinha por objetivo “diminuir as despesas da instrução, abreviar o trabalho do mestre e acelerar os progressos do aluno”, tendo uma visão de educação técnica e na contramão uma educação para a cidadania, como propõem hoje as teorias e legislações em educação em direitos humanos (EDH).

Foucault (1987) aponta este método de ensino como o início de uma educação para as massas, que exerce alto controle sobre o comportamento dos alunos, por meio de um sistema de sinais. Este sistema consiste em silêncio absoluto dos alunos que reagem aos sinais dos mestres e monitores para a realização das tarefas diárias, configurando uma educação disciplinar. O autor complementa, de acordo com os teóricos do séc. XVIII, que via neste período histórico, em que o método Lancaster surgiu, “o fundamento geral de toda a prática militar, desde o controle e o exercício dos corpos individuais, até a utilização das forças específicas às multiplicidades mais complexas” (FOUCAULT, 1987, p.141), confirmando a ideia da criança enquanto objeto a ser manipulado.

A não valorização do aspecto pedagógico da educação escolar também fica evidenciada quando a mesma legislação estabelece que

para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (BRASIL, 1827, art. 5º)

sendo necessário destacar dois elementos fundamentais: inicialmente, não fica estipulado um número máximo de estudantes por turma/sala, possibilitando uma super lotação e não atenção aos processos educativos individuais. Na parte final, determina a formação de professores, porém custeada por seus próprios salários, demonstrando o descompromisso com esses profissionais e, conseqüentemente, com o processo de ensino-aprendizagem da criança.

Após três anos desta legislação, em 1830, tivemos no Código Criminal do Império do Brasil, a primeira aparição de crianças e adolescentes na regulamentação da maioridade penal e suas punições.

O artigo 10 §1º (BRASIL, 1830) definiu que não se julgarão *criminosos* ^{47nos47na}²⁹ de 14 anos de idade, ou seja, a imputabilidade penal foi definida em 14 anos de idade. O código trata crianças e adolescentes como *delinquentes* e não prevê diferenciação entre

²⁹ Grafia e termos originais do documento.

sanções para estes e para adultos, nem relacionadas ao tempo de internação, quando de internação, nem a outras sanções. Importante pontuar que justamente a primeira legislação de âmbito penal que vai abordar crianças e adolescentes está focada e preocupada em criminalizá-los e, ao mesmo tempo, abre a possibilidade de julgar crimes cometidos por crianças de até 14 anos, caso comprovassem que ao cometerem crimes, o fizeram com discernimento, e, portanto, deveriam “ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda <excedesse> à idade de dezessete anos” (BRASIL, 1830, art. 13).

Dessa maneira, verificamos que o Estado começa a reconhecer a presença da criança e do adolescente na sociedade, período denominado *Intrusão* por DeMause (2002), porém, sem um estatuto social, ainda sem distingui-los do adulto. A criança tem sua educação traçada para ser um adulto e pode ser julgada criminalmente enquanto um adulto.

2.2.2 Bem-estar da Criança

O segundo modo de tratar as crianças, vigorado no intervalo entre 1850 a 1970, nos países ocidentais chamados desenvolvidos, e até por volta de 1980 no Brasil com o fim da última ditadura militar, foi intitulado *Bem-estar da Criança* (SANTOS, 2012a). Nas categorias definidas por DeMause (2002), este período é o equivalente à fase da *socialização*, ou seja, fase em que há o entendimento da necessidade da criança em se socializar com outras crianças junto à compreensão de que adultos e crianças têm necessidades diferentes e deverão ser tratados de maneira diferente.

Este foi um período de intensa transformação social no Brasil e no mundo em decorrência dos conflitos socioeconômicos relacionados às revoluções burguesas, à revolução industrial, às guerras mundiais e a ditaduras militares. Neste cenário de mudanças, os papéis sociais passaram a ser revistos, e, pouco a pouco, paradigmas passaram a ser questionados referentes às relações estabelecidas entre grupos sociais, como no caso, o local da criança, ou das crianças, na sociedade. Vejamos essa trajetória de transformação no âmbito do modo de governar a criança.

Na visão de Santos (2012a), neste período o Estado brasileiro começa a dar sinais de que a criança é importante enquanto cidadã, importância essa que vai se refletindo nos aparatos legais, com o Estado buscando partilhar com a família a função de educação dessas, na perspectiva de educar para o fortalecimento do Estado-nação.

Diferentemente da percepção de Santos (2012a), a partir de uma análise da conjuntura

legal e sócio-histórica deste longo período, observamos uma crescente distinção entre, basicamente, dois caminhos na identificação da criança, no qual o Estado aparece em uma atuação paradoxal: cede aos tratados internacionais e às pressões de grupos sociais para estabelecer legislações de atenção à criança, e exerce o seu controle repressivo perante a população infantojuvenil sem poder aquisitivo, distinguindo as infâncias de acordo com o poder aquisitivo familiar.

Assim, de um lado, há um posicionamento do Estado que oferece assistência, com uma ala de profissionais da saúde, serviço social e educação os quais enxergam a necessidade de proteção e defesa da criança, sob influência, também, dos avanços internacionais. Neste sentido, algumas legislações corroboram a posição de Santos (2012a), de um Estado reconhecedor da cidadania infantil, como o Decreto 16.272/23, que apresenta normas de assistência social, visando à proteção de *menores abandonados* e *delinquentes*. Ainda em 1923, temos a criação do Juizado de Menores, especializado no julgamento de atos infracionais de crianças e adolescentes; como a criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança e a Lei 2.024 (BRASIL, 1940), sobre os serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência; como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, reforçando a proposta de educação para todos, entre outras.

De outro lado, há um Estado com uma visão tutelar de infância, seguida por outra parcela da população. Vão atuar a partir de uma concepção de criança enquanto *adulto em miniatura*, que assume funções no mundo do trabalho e deverá ser responsabilizada penalmente por seus atos, a partir da ação repressiva policial e punitiva de privação de liberdade. Desta forma, legislações também marcaram esta trajetória como o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1890), a partir do qual foram construídos os estabelecimentos disciplinares industriais, que atuavam de maneira punitiva, com base em castigos físicos, para a correção dos adolescentes e sem proposta educativa ou de reinserção social (RIZZINI; PILOTTI, 2011); como a promulgação do Código de Menores (BRASIL, 1927), focado nas crianças e adolescentes *infratores* a partir de uma perspectiva correcional e punitiva; como a criação do Sistema de Atendimento ao Menor (SAM), em 1941, substituído pela Fundação Nacional/Estadual do Bem-estar do Menor (FUNABEM/ FEBEM) em 1964, estando as 3 instituições voltadas à privação de liberdade de adolescentes autores de ato infracional e/ou em situação de rua.

O que se pode constatar é que o Estado vai trilhando dois caminhos distintos e paralelos, que produzem dois efeitos contraditórios em torno da infância: sob a perspectiva dos direitos, com assistência e proteção; e sob a perspectiva da vigilância, com a punição e a

violência. Os reflexos desta atuação ainda hoje se fazem presentes em nossa sociedade tanto na própria ação do Estado, quanto na opinião pública. Um exemplo claro são os constantes debates acerca da redução da maioria penal, em decorrência de propostas parlamentares para a diminuição, no qual há grupos sociais favoráveis e contrários.

Salientamos que, além da ação do Estado, a Igreja católica teve papel ativo no processo de visibilidade da infância, na medida em que oferece uma atenção mais enfática à *causa da infância vulnerabilizada* e pela abertura de instituições escolares. No final do século XIX, a Igreja cumpre um papel social de assistencialismo e filantropia, suprimindo a função do Estado no atendimento à população de crianças em situação de rua, de miséria, abandonadas³⁰ e que cometiam algum tipo de infração; bem como um papel de catequização. Com as chamadas “Roda dos Expostos”, oferecia um local de acolhimento e cuidado dessas crianças que estavam à margem social. Essas eram uma espécie de compartimento acoplado ao muro ou fachada das Santa Casas de Misericórdia que recebiam bebês abandonados, os quais eram colocados nesse compartimento que girava para o lado de dentro de maneira que a pessoa que os deixava não era identificada.

Ilustração 2 – Representação do uso da Roda dos Expostos



Fonte: <<http://blogdafamiliacatolica.blogspot.com.br/2012/09/ressurgimento-na-europa-da-roda-dos.html>>

Neste período, segundo Abramowicz et al (2010), houve um aumento no número de crianças deixadas nas *Rodas*, após a Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) e a posterior Abolição da Escravatura, em 1888, em razão da falta de possibilidade de sustento dos filhos. Mesmo com o intento assistencialista, a existência das Santas Casas de Misericórdia dava

³⁰ O termo *abandonadas* contempla crianças concebidas em relações de adultério, miscigenação, mães sem maridos, filhos de famílias sem condições financeiras para sustento (em sua maioria ex-escravos), deficientes renegados, crianças com doenças degenerativas, que eram abandonadas nas ruas. Posteriormente, também passou a compor este grupo crianças que fugiam de casas correcionais e orfanatos.

continuidade ao processo de diferenciação de infâncias no Brasil.

Sem recursos para gerir as instituições, com um alto contingente de crianças e adolescentes e a partir de mudanças na concepção do cuidado com a criança, as Santas Casas de Misericórdia foram fechando durante as primeiras décadas do século XX, deixando as ruas como espaço de moradia para essa população sem direitos e sem respaldo do Estado.

Em decorrência do movimento crescente de crianças que passaram a ocupar as ruas a partir dos diferentes contextos além das Santas Casas, um conjunto de medidas foi sendo adotadas pelo Estado, intituladas *políticas higienistas*. O Estado, no contexto higienista, “recolhia” essas crianças e adolescentes e as confinava em estabelecimentos de privação de liberdade, principalmente com o objetivo de manter as ruas livres de crianças e adolescentes que poderiam oferecer riscos à população por sua situação de ausência de condições básicas de sobrevivência (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Há, portanto, uma inversão de valores na qual a criança em perigo é tratada enquanto perigosa, criminalizando sua condição de falta de recursos materiais e de abandono social, legitimando a segregação de infâncias, sendo esta construção histórica do que observamos hoje com as crianças em situação de vulnerabilidade.

A mobilização dos diferentes profissionais frente à situação dessas crianças no país foi aumentando na medida em que a repressão aumentava nas ruas e instituições de acolhimento de *infratores*, e crianças em situação de rua. Com intenção de responder à pressão social, algumas instâncias jurídicas e legislações foram criadas, como o Juizado de Menores, em 1924, o Código de Menores (BRASIL, 1927) sem, contudo, modificar a ótica sobre a criança, que continuava sob a tutela do Estado. A pressão popular foi paralisada em 1964, com o golpe civil-militar no Brasil, período em que não apenas crianças tinham seus direitos negados, mas toda a população. Momento, também, em que o SAM foi substituído pela Funabem e Febems. Aos poucos a população foi identificando esses espaços sucessivos de internação enquanto *escolas do crime* (KUHLMANN Jr., 1998; RIZZINI; PILOTTI, 2011) ao verificarem que os maus tratos e punições sofridas nas instituições devolviavam crianças e adolescentes mais violentos para a sociedade.

O âmbito educativo, igualmente, avançava seguindo a linha de distinção de infâncias, assim como na área da criminalização. As escolas do Estado foram sendo estabelecidas enquanto locais de qualificação de mão de obra, com ensino funcional em português e matemática, a partir do ranqueamento e da meritocracia. Ao mesmo tempo, o Estado abria concessão para o investimento público em escolas particulares com currículo próprio de base humanística para a elite pagante (BOMENY, 2001).

Em contrapartida, os intelectuais daquele período, como o pioneiro³¹ Fernando de Azevedo, foram enfáticos no debate sobre a necessidade de uma reforma política no sistema de ensino propondo uma escola pública, gratuita, laica, além de apresentar a cooperação entre a família e a escola como importante para o processo educativo do estudante. Tais aspectos aparecem de maneira ainda tímida na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961.

Verificamos, então, que os debates em educação até meados do século XX, tinham enquanto cerne uma crise política diante de um ensino diferenciado para a elite e as camadas populares, e a permanência religiosa no currículo começava a ser questionada. O centro deste debate, neste momento, era o delineamento de políticas públicas mais democráticas e a ampliação de participação política e social popular, e não as fases de desenvolvimento infantil, como na Europa já se observava a partir dos teóricos da Escola Nova³².

Bomeny (2001) ressalta o papel fundamental desempenhado por Paulo Freire neste momento, que não “apenas” questiona a necessidade de conscientização do oprimido diante de sua opressão e sua libertação por meio da cultura e da educação. Mas, sobretudo, traz à tona o fato de que “o homem tem a vocação de ser sujeito, não tendo que ser condenado a objeto da história” (BOMENY, 2001, p.58). Assim, Freire nos revela o que já estava evidente: todo ato educativo é um ato político (FREIRE, 1982; 1997). Daí que este período pode ser considerado como início da articulação da educação em direitos humanos, não conceitualmente, mas em razão dos questionamentos políticos de inclusão e humanização dos sujeitos, não tendo um papel enfático no processo de identificação da infância. Por outro lado, os questionamentos acerca da diferenciação educativa, buscavam avanços na educação de meninos e meninas segregados.

No âmbito internacional, como já mencionado, alguns marcos contribuíram para a pressão social sobre mudanças na perspectiva da visão de proteção da infância brasileira ao longo do século XX. No contexto dos pós-Guerras Mundiais, com situação de crianças refugiadas, órfãs, separadas de seus familiares e, também, a preocupação com a perpetuação das culturas, a criança passa a ter espaço nas agendas políticas internacionais.

A primeira *carta de reconhecimento da infância* foi a Declaração de Genebra, de 1924³³, que em seus 5 artigos reconhece a infância de direitos e estabelece a ideia de *interesse*

³¹ Pioneiro em alusão ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, o qual apresentou, entre outros signatários, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Sampaio Dória e Cecília Meireles, num total de 26 intelectuais.

³² Os adeptos da Escola Nova, (Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Celestin Freinet, entre outros), questionavam os métodos tradicionais repressivos de ensino, propondo métodos pedagógicos baseados no desenvolvimento e autonomia infantil.

³³ A Declaração de Genebra é de autoria do grupo denominado Sociedade de Nações, composto pelos países que

superior da criança, em seu artigo 3º. Por outro lado, não menciona atribuições do Estado na garantia de direitos e admite o trabalho infantil (HICKMANN, 2014), evidenciando um processo de identificação de proteção da criança em fase inicial de construção.

Outro marco foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)³⁴, que apresenta os cuidados com a infância de maneira sutil, defendendo “apenas” cuidados especiais, embora tenha sido um marco importante no reconhecimento dos direitos humanos de forma geral. Neste período, movimentos relacionados à conquista de direitos passaram a ganhar força e espaço na Europa e Estados Unidos, dentre eles o de emancipação da mulher, igualdade entre mulheres e homens, liberdades civis, e também, movimentos de defesa da criança e do adolescente. Aliado ao estabelecimento da Declaração dos Direitos da Criança³⁵ da ONU, em 1959, foi sendo construída a ideia de que crianças e adolescentes têm direito a ter direitos.

Outras duas Convenções internacionais da ONU marcaram este período contribuindo para uma visão de *amparo* (DeMAUSE, 2002) da infância: a Convenção Americana de Direitos Humanos, de 1969, chamada também de pacto de San José³⁶, a qual estabeleceu que todas as crianças tem direito às medidas de proteção por parte da família, da sociedade e do Estado, na medida em que sua condição de criança requeria; e a Convenção 138³⁷, de 1973, que estabeleceu idade mínima de admissão ao trabalho que não poderia ser inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a 15 anos.

Embora o Brasil fosse signatário da ONU desde sua fundação, apenas após início do declínio da ditadura civil-militar, no final da década de 1970, observamos as pressões sociais para uma mudança na visão da infância, de tutelada para amparada. Esses movimentos, aliados a pesquisas universitárias sobre os maus tratos de crianças e adolescentes privados de liberdade (RIZZINI; PILOTTI, 2011), resultaram em uma alteração do Código de Menores de 1927, para o Novo Código de Menores de 1979, com pequenas alterações relacionadas a visão assistencialista e na configuração dos estabelecimentos de internação.

A década de 1980 foi marcante em todas as vertentes que se relacionam aos direitos humanos, sobretudo, no que se refere a crianças e adolescentes. Após esforços unificados entre movimentos populares e parlamentares, foram inseridos, na nova Constituição Federal

“ganharam” a Primeira Guerra Mundial com a missão de estabelecer a paz no mundo. Após a Segunda Guerra Mundial, com mais países adeptos, torna-se a Organização das Nações Unidas (ONU).

³⁴ Ratificada pelo Brasil no mesmo ano.

³⁵ Esta Declaração foi adotada por todos os países membros da ONU. Contudo, por seu caráter recomendativo, não foi de cumprimento obrigatório.

³⁶ Ratificado pelo Brasil em 1992.

³⁷ Ratificada pelo Brasil em 2001.

de 1988, artigos referentes aos direitos de crianças e adolescentes, que quebrariam o paradigma do *menor em situação irregular* (BRASIL, 1927), instituindo a *doutrina de proteção integral* (BRASIL, 2012a).

Neste contexto legal encontrava-se o país no trato de crianças e adolescentes, ou seja, a única legislação exclusivamente voltada ao referido público no início da década de 1980, Código de Menores, tratava apenas de uma parcela deste público, e de um âmbito específico: o criminal.

O período do *Bem-estar da Criança*, portanto, foi marcado por um conflito entre a marginalidade social e a marginalidade criminal de crianças e adolescentes pobres financeiramente, com um avanço do poder do Estado sobre eles, ao mesmo tempo em que há um avanço na compreensão das peculiaridades infantojuvenis, ainda com forte roupagem repressiva e correcional. A criança, então, deixa de ser tratada e assistida por caridade e começa a ser alvo de políticas públicas. Há que se ressaltar que tal conflito refere-se a crianças de famílias excluídas socialmente, já que as crianças de famílias com poder aquisitivo detinham a *proteção econômica familiar*³⁸ e, portanto, eram ignoradas pelo Estado. Dessa forma, crianças à margem social tinham deveres para com a sociedade e nenhum direito. Já as crianças e adolescentes filhos das camadas da população com maior poder aquisitivo, consideradas em segurança e educadas no seio de suas famílias, não tinham nem direitos, nem deveres.

No entanto, mesmo com mudanças significativas no modo de enxergar e cuidar da criança, com a identificação da necessidade de um atendimento diferenciado para crianças no âmbito jurídico-penal e certa atenção social, sua voz pouco era ouvida³⁹, e sua opinião, desconsiderada na maioria das intervenções, permanecendo uma invisibilidade da sua condição de cidadão, de ser social pensante que faz história.

³⁸ É considerada *proteção familiar* aqui a situação financeira das famílias, e não cuidado, respeito, afeto e garantia dos direitos. Ainda hoje há a compreensão social errônea de que a criança que vive em famílias com alto poder aquisitivo (chamadas de classe média e elite) *tem tudo*, como se essa criança também não estivesse suscetível à negligência afetiva e violências de todo tipo. Dessa maneira, continua-se a perpetuar a criminalização da pobreza e a diferenciação de infâncias.

³⁹ A expressão *a voz da criança pouco era ouvida* está sendo usada em substituição à expressão *não davam voz à criança*, pois compreendemos que, em sua ampla maioria, crianças nascem com voz, nascem com a habilidade da comunicação, entretanto, não são ouvidas. Por esta razão, defendemos que as crianças não são ouvidas, e não, que não têm voz.

2.2.3 Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

Estabelecer direitos para todas as crianças e adolescentes brasileiros foi um processo que não aconteceu de repente, mas acompanhando, paralelamente, os debates e marcos históricos que avançaram na medida em que movimentos sociais buscavam deslocar o lugar da criança do campo da assistência para o campo dos direitos.

A concepção de Direitos da Criança, como visto, já fazia parte do contexto discursivo do mundo ocidental desde os momentos pós-Guerras Mundiais, a partir de declarações e convenções da ONU. No Brasil, este modo de governar crianças (SANTOS, 2012a) teve início apenas na década de 1980, com os processos de democratização do país, e perdura até os dias atuais. É neste contexto, também, que a educação em direitos humanos emergiu conceitualmente, como veremos na próxima seção, sendo uma base fundamental neste *modo de governar* a criança.

Os direitos de crianças e adolescentes brasileiros ganham força a medida que esses foram sendo reconhecidos em sua condição peculiar de desenvolvimento sendo, inicialmente, contemplados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a partir de ampla pressão de movimentos sociais, a qual instituiu o princípio da criança como **sujeito de direitos e proteção**, conforme se observa no artigo 227:

É **dever** da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade**, o direito à **vida**, à **saúde**, à **alimentação**, à **educação**, ao **lazer**, à **profissionalização**, à **cultura**, à **dignidade**, ao **respeito**, à **liberdade** e à **convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de **negligência**, **discriminação**, **exploração**, **violência**, **crueledade** e **opressão**.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas (...)

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (...)

§ 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º - A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º - Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º - No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204 (...). (BRASIL, 1988, art. 227) grifos nossos

Entre a promulgação da nova Constituição Federal e a do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2012a), foram dois anos realizando plenárias por todo o país com

variados grupos ligados à questão da infância, como a Pastoral do Menor e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, unindo poder público e sociedade civil para debates e definições da nova lei.

Neste período, também, foram aprovados quatro documentos internacionais ligados a crianças e adolescentes. O principal documento que refletiu diretamente na elaboração do ECA foi a Carta Magna sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989⁴⁰), aprovada na Convenção Internacional da ONU, ampliando o princípio dos direitos para as crianças de todo o mundo⁴¹. Sendo este documento de caráter vinculante, exerce maior influência sobre os países signatários do que a anterior Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, que tinha caráter de recomendação.

Assim, a partir da Constituição Federal de 1988, do ECA, e das convenções internacionais, as legislações de todas as áreas (educação, saúde, assistência social...) foram sendo revistas e reformuladas inserindo uma concepção de cidadania, respeito, democratização do acesso aos serviços e bens públicos por crianças e adolescentes. Já na década de 2000, temos observado um crescimento com relação a diretrizes específicas relacionadas aos direitos humanos e à educação em direitos humanos, sendo, em 2007, estabelecida a obrigatoriedade de inserção da temática dos direitos da criança no currículo escolar, por meio dos materiais didáticos. Com esta medida, a criança passa a ter o direito de conhecer os próprios direitos garantidos.

Observamos, portanto, a significativa alteração na concepção de infância por meio das legislações que vai consolidar o modo de governar *Direitos da criança e do adolescente* proposto por Santos (2012a).

Para uma melhor compreensão da mudança de paradigma da criança enquanto sujeito de direitos, a próxima subseção abordará especificamente o ECA.

2.3 Sob a perspectiva do ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2012a) trata da regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal. Foi elaborado com o auxílio e a participação da sociedade civil organizada, sob influência de Convenções Internacionais, em um processo de retomada

⁴⁰ Embora esta Convenção tenha influenciado os relatores do ECA, apenas foi ratificada pelo Brasil em 1990, no mesmo ano da promulgação do ECA.

⁴¹ A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito-na história universal. Foi ratificado por 193 países. Somente dois países não ratificaram a Convenção: os Estados Unidos e a Somália. Fonte: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em: 10 maio 2014.

da livre expressão e da democracia no país, consolidando, assim, o princípio da criança enquanto pessoa humana em **condição peculiar de desenvolvimento** (BRASIL, 2012a, artigos 3º e 6º).

O Estatuto está dividido em duas partes: Livro 1, contendo as disposições preliminares, os direitos fundamentais e sobre a prevenção de violações; e, Livro 2, com as políticas de atendimento, as medidas de proteção, as disposições sobre ato infracional, sobre o conselho tutelar, sobre o acesso à justiça e sobre os crimes e infrações administrativas. Diante de uma abrangência que contempla direitos de crianças e adolescentes e sanções para violações dos direitos e/ou ameaça de violações cometidas por adolescentes, adultos, instituições e Estado, esta passa a ser a legislação mais importante para o referido segmento social.

A partir do ECA, pela primeira vez, **todas** as crianças brasileiras são vistas sob um viés holístico, de proteção integral, que significa assegurar o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 2012a, art. 3º), ao contrário da legislação anterior, o *Código de Menores* (BRASIL, 1927). De acordo com Piovesan (2013), o novo paradigma estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), e no Brasil, aprofundado pelo ECA,

fomenta a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente e consagra uma lógica e uma principiologia próprias voltadas a assegurar a prevalência e a primazia do interesse superior da criança e do adolescente. (PIOVESAN, 2013, p. 410)

Verificamos, a partir de então, que o país passou de uma situação de contradição frente às convenções mundiais a uma situação de acompanhamento dos avanços no pensamento sobre o trato com crianças e adolescentes.

Com o quadro abaixo é possível compreender as principais diferenças entre o *Código de Menores*, em suas duas versões, e o ECA:

Quadro 3 – Código de Menores x Estatuto da Criança e do Adolescente

Código de Menores (1927)	Código de Menores (1979)	Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)
Direito penal do menor	Situação irregular	Proteção integral
Menores abandonados e delinquentes	Menores em situação irregular	Todas as crianças e adolescentes ⁴²

⁴² Cabe ressaltar que o termo *menor* deixou de ser utilizado com o estabelecimento do ECA, sendo substituído pelos termos *criança* e *adolescente*, de acordo com a faixa etária da pessoa. Há duas principais razões para esta mudança: primeiro, o termo *menor* se remete à legislação anterior que se aplicava apenas a parte da população, ficando estigmatizado por corresponder a crianças e adolescentes em conflito com a lei, simbolizando a infância

Proteção e vigilância	Assistência, proteção e vigilância	Proteção integral
Abandonados e delinquentes	Carentes, abandonados e delinquentes	Todas as crianças e adolescentes
Controle social da pobreza	Controle social	Desenvolvimento social
Objeto de intervenção do Estado	Alvo de medidas de intervenção	Cidadãos sujeitos de direitos
Natureza jurídica e de segurança pública	Natureza jurídica	Natureza jurídico-social
Estatizante na figura do Estado	Centralizador e estatizante na figura do Estado	Descentralizador e participativo congregando toda a sociedade
Elaborado por um jurista	Elaborado por um conjunto de profissionais composto por juristas, médicos, psicólogos e assistentes sociais	Proposto pela sociedade civil, incorporado por setores governamentais e parte do sistema de justiça
Estigmatiza e segrega	Estigmatiza e segrega	Íntegra
Regido pelo código penal	Regido pelo código penal	Regido pelas medidas socioeducativas
Responsabilidade do Estado	Responsabilidade do Estado	Responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade e Poder Público
-	-	Prioridade absoluta com primazia no atendimento
Prevê punição	Prevê punição e direitos	Prevê direitos, deveres e responsabilidades ⁴³
Não apresenta plano de prevenção	Não apresenta plano de prevenção	Apresenta artigos relacionados à prevenção de violações dos direitos
Não apresenta sanções para violação de direitos	Não apresenta sanções para violação de direitos	Determina sanções para violações e ameaça de violações por parte de crianças, adolescentes, adultos, entidades e Poder público.

Fonte: Quadro formulado pela autora com base no quadro “As leis brasileiras sobre a infância: uma comparação” presente na apostila de textos do “Curso de Formação em Estatuto da Criança e do Adolescente para Profissionais da Educação” realizado pela Prefeitura Municipal de São Carlos/SP em 2011.

pobre e “potencialmente perigosa”. Ainda hoje o termo é amplamente utilizado de maneira pejorativa pela população, influenciada pela mídia nacional e a segurança pública. O segundo motivo, refere-se ao sentido comparativo da palavra, no qual coloca crianças e adolescentes em condição de inferioridade em relação ao adulto. Com a abolição do termo, crianças e adolescentes são colocados em condição de sujeitos de direitos, assim como os adultos, porém em outra fase de desenvolvimento.

⁴³ O Estatuto, em seu artigo 6º, coloca que a legislação considera “os direitos e deveres individuais e coletivos”. Nesta pesquisa, é feita a opção por inserir o conceito *responsabilidade* por compreender que é dever da família, da comunidade, da sociedade e Poder Público garantir a efetivação desta lei, entretanto, é responsabilidade de crianças e adolescentes garantirem o próprio direito, já que as pessoas são responsáveis por cuidar do que lhes pertence, e não, obrigadas.

De acordo com o quadro 3, o ECA inaugura uma concepção de crianças e de adolescentes que devem ser protegidos e atendidos por toda a sociedade, como verificado no excerto destacado, por meio de uma rede articulada e integrada de instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, intitulada Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006). Na rede de atendimento, cada ator ou grupo social desempenha uma função que envolve tanto a esfera privada, quanto a pública. Dessa forma, redimensiona a política de atendimento a esse segmento social buscando promover, defender e controlar a efetivação dos direitos, garantindo políticas sociais básicas, políticas de assistência e proteção especial.

No ano seguinte a sua promulgação, o ECA recebeu as primeiras alterações e supressões em seus artigos, sendo, nos últimos anos, bastante atualizado em virtude de mudanças sociais e avanços na concepção de sociedade como um todo. Estes avanços resultaram, igualmente, em instrumentos formulados para a proteção de crianças e adolescentes tais como: Plano Nacional de Direito à Convivência Familiar e Comunitária, de 2006; Agenda Social da Criança e do Adolescente, de 2007; Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo (SINASE), de 2012, entre outros (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008), sendo que a última alteração sofrida, até o momento, foi em 2014.

Além dos instrumentos citados, as políticas sociais básicas, as políticas de assistência, a concepção de família e os direitos dos conselheiros tutelares, por exemplo, foram ampliados, entre outras alterações que não se referem necessariamente aos direitos das crianças e adolescentes, mas sobre os temas que envolvem todo o sistema de garantia de direitos. Em diversos aspectos há, ainda, possibilidade de aprimoramento, como por exemplo, inserir artigos relacionados ao uso e violações na internet para além do artigo 241, publicidade e consumo voltados ao público infantil⁴⁴, estabelecimento de regras mais justas e menos discriminatórias no processo de adoção, inclusão da educação em direitos humanos explicitamente, ampliação de ações de proteção e direitos a crianças portadoras de deficiências, incluir artigos sobre a questão de gênero na infância e adolescência, entre tantos outros. Ainda que pese a necessidade de tais aperfeiçoamentos, vinte e cinco anos após sua promulgação, o ECA continua sendo um instrumento de referência mundial na defesa e proteção de crianças e adolescentes, tendo sido inspiração para, no mínimo, 15 legislações latino-americanas (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008).

A maior dificuldade relacionada ao ECA atualmente, refere-se à sua efetivação nas

⁴⁴ Embora já tenha sido aprovada a Resolução nº163/14 do CONANDA em 04/04/2014, que dispõe sobre propaganda e publicidade infantil, esta ainda não foi aprovada pelos órgãos competentes e, portanto, ainda não modifica o ECA.

práticas sociais da população brasileira, pois a instituição das Leis não garante, e não garantiu, ainda, uma mudança na postura da sociedade de maneira geral.

No sentido de ampliar o conhecimento do ECA entre a população, Ferreira, Zenaide e Gentle (2013) apontam que, além da implementação de políticas públicas na área, um dos caminhos mais promissores está na escola. Este é um dos primeiros espaços de socialização e aprendizado da criança, fora do ambiente familiar, que possibilita o contato com conhecimentos sistematizados diferentes daqueles encontrados na convivência com a família. Se a população, de maneira geral, não tem conhecimentos básicos sobre o ECA, levá-lo à escola pode garantir a formação da população mais jovem em direitos da criança e do adolescente. Importante ressaltar que a introdução do Estatuto como conteúdo no ensino fundamental mostra-se enquanto ferramenta no sentido de uma formação para a cidadania, e também, de uma formação de crianças e adolescentes participantes sociais ativos (ROSA; WILLE, 2013). Dessa maneira, no último item, abordaremos considerações acerca do ensino de direitos e dos próprios direitos, para crianças.

2.4 Sujeitos sociais, sujeitos de direitos: a educação em direitos humanos (EDH) na infância

A infância brasileira tem sido vivida de maneira diversa pelos diferentes tipos de criança, nos diferentes grupos sociais, como pudemos observar nesta seção até aqui. As condições socioeconômicas, as origens étnico-raciais, a região do país em que vivem, as diferenças entre gêneros e outros, são aspectos que vão diferenciar as infâncias ao longo da história. Tais aspectos evidenciam que, embora haja uma legislação que pretende abranger todas as crianças, a sociedade as diferencia, seja por sua própria identidade ou por violações de seus direitos. Contudo, Sarmiento (2005) aponta que, ainda que encontremos uma diversidade nos modos de viver este período da vida, há fatores comuns que indicam o espaço da criança na sociedade como a necessidade de cuidados específicos para um desenvolvimento sadio, os modos de interpretar as situações do mundo que envolvem conexões simbólicas entre o imaginário e fatos concretos, e sua possibilidade inovadora, entre inúmeras outras características.

A partir deste lugar comum, podemos dizer que as crianças são sujeitos sociais e participam ativamente das situações na sociedade (RODRIGUES, 2009), sendo os contextos familiares e escolares os espaços de interação mais frequentes, porém não exclusivos. Na interação com o Outro se desenvolvem, apropriando-se de valores e comportamentos,

renovando e ressignificando seus cotidianos. Ou seja, por serem sujeitos sociais, é a partir das experiências vividas e na relação com as outras pessoas que as crianças aprendem a estar no mundo e a significar o mundo.

Se no espaço familiar a criança aprende a partir de experiências sozinhas e com o Outro, que perpassam, em grande parte, pela lente familiar, com seus espaços de socialização e conhecimentos partilhados, na escola é que conhecimentos sistematizados do mundo e da vida em sociedade são problematizados de maneira mais abrangente, sendo um espaço propício a novas interações e a identificação de diversas maneiras de significar o mundo.

Neste sentido, as possibilidades múltiplas que a escola proporciona a coloca enquanto um espaço privilegiado de inserção de temas em direitos humanos (DHs). A importância de incluir os DHs, e principalmente direitos humanos de crianças, consiste em educar as gerações mais novas sobre os direitos e conquistas históricas para a garantia do exercício da cidadania, da liberdade, da igualdade na diversidade e da democracia, e a constante busca pelo não retrocesso dos direitos adquiridos. A apreensão deve ocorrer sob uma perspectiva humanística e humanizadora, para o exercício de sua cidadania e para uma mudança na postura social, ainda aquém dos princípios instituídos legalmente.

Diante da condição de ser criança no presente, e não um futuro adulto, destacamos a capacidade que as crianças possuem enquanto mediadoras e educadoras das pessoas adultas, aprendendo e ensinando mutuamente. Essa habilidade infantil já era conhecida desde tempos remotos, quando os jesuítas traziam meninos órfãos europeus para auxiliarem na catequização dos indígenas, como já apontado (RIZZINI; PILOTTI, 2011), e contribuiu neste processo de mudança da postura social.

A partir da característica da escola de ser, ao mesmo tempo, ampla e aglutinadora, plural por seus frequentadores, é que se abrem possibilidades de cultivar incentivos necessários para o desabrochar de qualidades humanas democráticas, participativas, responsáveis, conscientes e críticas da vida social (BITTAR, 2007) contribuindo para que as crianças, além de sujeitos sociais, sejam sujeito de direitos em pleno exercício dos direitos, em todas as dimensões propostas pelo ECA.

Em acordo com Silva (2003, p.2) compreendemos que

para desfrutar o direito é necessário que o indivíduo tenha condições de exercer a sua cidadania. Esse exercício está relacionado ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade possa ter para fazer valer os direitos. Essa é uma ação que tem início no plano individual, mas exige uma articulação coletiva.

Assim, aprender sobre os próprios direitos igualmente está dentro de uma perspectiva macro de respeito às outras pessoas, pois os direitos devem ser vividos e respeitados simultaneamente por toda a sociedade⁴⁵, e, portanto, os de crianças e adolescentes deverão ser efetivados de maneira conjunta aos dos outros grupos sociais. Há a compreensão, também, de que vinculado aos direitos, encontram-se responsabilidades sobre os direitos do Outro e sobre os próprios, ou como aponta Seda (2011), direitos e deveres são faces *da mesma moeda* social, é impossível falar de um sem considerar o outro. Dessa forma, da união dos direitos garantidos a diferentes grupos e das responsabilidades para com esses, é que temos o conjunto dos DHs.

Neste processo educativo, há que se atentar à necessidade de estimular as crianças para uma consciência política que não se limite aos direitos, deveres e responsabilidades, mas que, acima de tudo, provoque essas a se identificarem enquanto parte integrante e atuante da sociedade, no sentido de uma educação emancipadora e respeitadora da diversidade humana a partir do conhecimento e exercício dos direitos, ou, nas palavras de Candau e Sacavino (2010, p.122), “se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas”.

Esta educação emancipadora também envolve um empoderamento pessoal que se relaciona com o fortalecimento “do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, auto-conceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades” (SACAVINO, 2000b, apud CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 123). Ser sujeito de direitos, portanto, não se limita a saber ou “receber” direitos, mas praticá-los, cotidianamente nas diversas esferas da sociedade, pois assim como afirma Orlandi (2007, p. 310), “da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela”.

Por outro lado, há o desafio de superar o viés adultocêntrico que permeia tanto as relações entre adultos e crianças quanto os materiais didáticos, principalmente os livros didáticos, os quais, de modo geral, tratam as crianças como “usuárias” do material e não participantes protagonistas de seu processo educativo. Dessa forma, em lugar de experiências de autonomia, são propostos “espaços meramente lúdicos ou segregados, em que se demarcam de forma preconceituosa os distintos universos, de adultos e de crianças (...) apartados de seus grupos geracionais” (CONANDA, 2010, p.22). Sendo assim, a conscientização da criança enquanto um sujeito de direitos perpassa um processo de reconhecimento do seu lugar social, pelo adulto, oferecendo oportunidades concretas de ação

⁴⁵ Neste sentido, mostra-se importante pontuar que não concordamos com o jargão *o seu direito termina quando começa o direito do outro*, pois os direitos, sendo individuais ou coletivos, devem ser vivenciados a todo o momento, simultaneamente, não tendo “começo”, “meio” e “fim”.

e experiências que envolvem seu protagonismo e seu papel real no mundo quebrando o paradigma da “quarentena” levantada por Ariès (2012).

Por último, ressaltamos a partir de Magendzo (2002), que educar em direitos humanos na infância, além dos aspectos subjetivos ressaltados quanto ao reconhecimento de si como um sujeito de direitos, é uma contribuição crítica fundamental “a la prevención de violaciones de derechos humanos estimulando a las personas a participar de manera efectiva en la sociedad como miembros activos, informados, críticos y responsables” (MAGENDZO, 2002, p. 6).

Destacamos, portanto, que não nos interessa que o ECA seja apresentado enquanto um conjunto de artigos a serem “decorados”. Interessa-nos que o ECA seja incorporado de maneira integrada enquanto conquista dos direitos de crianças e adolescentes, demonstrando uma mudança nas estruturas sociais, que passam a identificar o público infantil enquanto sujeitos sociais, que interferem no mundo, sendo participante do processo histórico da sociedade. Arendt (1961) já apontava para que adultos não eduquem crianças para serem adultos, mas eduque para conhecerem e estarem no mundo.

Com esta seção, buscamos apresentar algumas justificativas embasadas historicamente no sentido de compreender o porquê da elaboração de uma legislação que protege crianças e adolescentes e razões para que ela seja apresentada aos sujeitos de sua finalidade. Mais do que trazer especificamente todos os detalhes da história social, dos decretos, legislações e marcos referenciais da infância, nos interessou discorrer sobre como a criança foi emergindo na história do Brasil até a promulgação do ECA, de uma maneira mais abrangente⁴⁶.

Após 25 anos de promulgação do Estatuto, questionar a necessidade desta lei ainda é comum entre a população que desconhece a legislação, principalmente, por não reconhecer a maneira inferiorizada a qual a criança foi sendo tratada historicamente. Verificamos nesses anos ser recorrente o debate sobre a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, por exemplo. Partindo do entendimento de que o sentimento de infância foi tornando-se mais próximo do que compreendemos enquanto *infância* nos dias atuais a partir de meados do século XIX, é possível verificar a longa jornada até a compreensão da necessidade de uma legislação para a proteção e defesa da criança e do adolescente⁴⁷.

⁴⁶ É importante salientar que tratamos dos aspectos sociais referentes ao período pós-invasão colonizadora, tratando, especificamente, da população formada a partir de então. As fases identificadas não contemplam a população indígena em suas tradições nas diferentes etnias.

⁴⁷ Diante da realidade histórica brasileira, nesta pesquisa, parte-se do princípio de que a instituição do ECA é necessária. No entanto, não podemos deixar de considerar que há países que respeitam crianças e adolescentes sem a obrigatoriedade de uma legislação específica, como é o caso da Costa Rica, mostrando que esta é uma

Com isso, fica evidente, que a população desconhece a legislação, e, dessa maneira, não tem como cumpri-la nem como problematizá-la com os mais jovens. Soma-se a isso o fato de não fazer parte de nossa cultura, ainda, o real entendimento de que crianças e adolescentes necessitam de proteção e respeito para um desenvolvimento sadio, que, como consequência, poderá estabelecer uma sociedade mais humanizada e respeitadora. Ainda convivemos com grande parte da população que defende que é por meio da punição e agressão que se educa um ser humano, resquício da *legislação menorista*.

Retomo a questão de que o sentimento de infância, de cuidados na infância, não é o mesmo que reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos, não é o mesmo que identificar as fases de desenvolvimento infantil e permitir que a criança viva as experiências próprias de cada fase. Reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos significa respeitá-la em sua condição de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, que necessita amparo e cuidados, mas não por isso deve ser inferiorizada ou subestimada. Significa garantir a efetivação de seus direitos sem negligenciá-la.

Dessa forma, corroboro a ideia de que sempre houve um sentimento perante a infância no Brasil, como aponta Kuhlmann Jr. (1998), porém, até início do século XX, não há a identificação das condições especiais desta fase da vida. Esta problemática se reflete ainda na atualidade, com a criança por vezes invisibilizada, estabelecendo e reafirmando a sociedade adultocêntrica. Um dos reflexos da invisibilidade infantil verifica-se nos livros didáticos, por exemplo, nos quais as ações das personagens infantis encontram-se condicionadas às ações de personagens adultas e, prioritariamente em sua companhia (FALAVINHA, 2013), de maneira que ainda é tímido o reconhecimento da autonomia e do protagonismo infantil.

Em que pese tal constatação, partindo do fim do século XIX é possível verificar um início de quebra do paradigma da invisibilidade a partir do estabelecimento de marcos legais e históricos, com maior ênfase após 1990, que têm, aos poucos, contribuído para uma visão de proteção à criança e à infância. No entanto, as lentas iniciativas legais não têm garantido o conhecimento da população sobre o tema (DIAS et al, 2013), nem uma transformação na realidade de crianças e adolescentes. Por esta razão, reforçamos a importância em inserir tal conteúdo na escola.

Diante do exposto sobre a história social da criança e como ela veio emergindo lentamente, silenciosamente, abafada e sufocada pelas decisões dos adultos; com o tramitar das legislações, mundo afora e no Brasil; com a identificação da condição peculiar de desenvolvimento da criança e da necessidade de estabelecer uma proteção integral e incentivo

necessidade cultural.

a ações protagonistas, observamos que foram pelo menos dezenove séculos⁴⁸ de opressão e entendimento da criança enquanto um mini-adulto e apenas cerca de um século de início de reconhecimento de seu lugar no mundo, da sua condição de **sujeito de direitos**. Neste sentido, nos parece que, primeiro: ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de efetivamente compreender o que significa proteger uma criança e ao mesmo tempo deixá-la se desenvolver em seu tempo, uma vez que já há um reconhecimento de sua fase peculiar de desenvolvimento e a necessidade de seus direitos garantidos, porém não há a prática efetiva. Segundo: essa jornada poderá ser diminuída se passarmos, nós, adultos, a agirmos a partir de uma cultura de respeito aos direitos da criança. E, terceiro: as crianças precisam aprender o que são direitos, em que consistem seus direitos e quais são suas responsabilidades perante tais direitos e a sociedade, enquanto maneira de reconhecer sua condição de sujeito social, para a efetivação de sua cidadania ativa e, sobretudo, para o estabelecimento de uma cultura em direitos humanos.

Uma vez que apontamos a educação em direitos humanos enquanto requisito para um deslocamento da condição social da criança enquanto sujeito de direitos, a próxima seção aprofundará a trajetória de afirmação da EDH no Brasil em suas dimensões político-jurídica-educacional, traçando a linha teórico-metodológica que sustenta esta pesquisa. Posteriormente, adentraremos às considerações acerca da educação em direitos da criança no contexto escolar, focando, especificamente, no que se relaciona ao livro didático.

⁴⁸ Dezenove séculos, a partir da contagem cristã, utilizada como padrão no Brasil.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E SUA INSERÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

“A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”

Hannah Arendt (1961)

A partir do contexto histórico inicial sobre a infância e a criança, a seção 2 foi finalizada com o levantamento da importância de educar em direitos humanos na fase da infância como reconhecimento da criança enquanto um sujeito de direitos. Diante deste contexto, esta seção será dedicada ao aprofundamento dos aspectos que compõem a proposta de uma educação em direitos humanos (EDH) que, direcionada para uma educação em direitos da criança, atravessa o espaço escolar e se materializa nos livros didáticos.

Assim como observamos na trajetória da infância na sociedade, os direitos humanos são, e foram sendo, construídos historicamente a partir dos parâmetros e demandas culturais estabelecidos nas diferentes épocas, pelas diferentes culturas, a partir da necessidade de ressignificar o valor atribuído à pessoa humana.

A sociedade brasileira, marcada historicamente pela discriminação, por disputa de poder, de exploração humana, além da espoliação material e cultural, está estruturada em valores excludentes, que acentuam um processo de desumanização e do não reconhecimento da condição humana (ARENDR, 2005). É neste contexto que a educação em direitos humanos emerge, na perspectiva de transformação das relações sociais vigentes.

Paulo Freire (1982) aponta que reconhecer a humanização como um tema importante é um desafio histórico frente a sua relação contraditória com a desumanização presente em na sociedade brasileira. A introjeção do aprendizado dos direitos humanos requer o exercício da práxis (ação-reflexão-ação), dentro das histórias de vida dos aprendizes, implicando na percepção consciente do mundo.

A humanização destacada aqui, a partir de Freire (1982), refere-se ao processo de compreensão que o sujeito tem de si e do outro frente a sua realidade, processo esse capaz de desvelar uma consciência ingênua, um entendimento crítico de ser no mundo. Por meio deste processo educativo, os sujeitos têm a possibilidade de visualizar a diferenciação de sujeitos nos diversos espaços sociais, e, desta forma, tem a possibilidade de agir no mundo para transformar realidades. Por seu caráter de ação frente a situações violadoras dos direitos

humanos, o processo de humanização proposto por Freire (1982) é considerado, também, elemento orientador, inerente e fundamental do processo de EDH⁴⁹, e talvez, o mais importante passo para alcançar a dignidade de todos os seres humanos, ou que todos tenham garantido o acesso aos seus direitos e respeito.

Autores como Garretón (2006), Rizzini e Pilotti (2011), Benevides, (2007) indicam, que há a necessidade de serem elaboradas estratégias para superar essa herança histórico-social, não apenas no Brasil, como no mundo (GARRETÓN, 2006; RIZZINI, PILOTTI, 2011; BENEVIDES, 2007), no qual sem essas ações para transformação cultural não será possível atingir um patamar de igualdade e respeito entre as pessoas, baseado nos preceitos dos direitos humanos. A educação, então, é uma peça-chave essencial neste movimento, tanto nos espaços fora da escola, como nos espaços escolares, particularmente por meio da educação em direitos humanos.

Igualmente avançando no espaço escolar, os livros didáticos, vem sendo reconhecidos por sua importância e centralidade em boa parte das salas de aula brasileiras. Até final do século XX, serviam apenas de suporte teórico-metodológico para os professores e de referência para pesquisas estudantis, entretanto, têm adquirido papel de destaque no processo de escolarização contemporâneo, sendo um elemento requisitado na rotina das salas de aula como fonte de informações e com as atividades que serão desenvolvidas pelos professores. Somado ao aspecto educativo, ressaltamos sua capacidade de apresentar conceitos de forma “naturalizada”, de maneira que representam um espaço propício para a ideologização. Daí a necessidade social de analisá-los e de questionarmos a inserção de temas de direitos humanos e direitos da criança.

Na perspectiva de entender a interface entre a educação em direitos humanos e os LDs, entende-se que aprender sobre os próprios direitos e sobre o estabelecimento das regras sociais de convivência é aprender sobre DHs, embora seja necessário assumir, desde já, que nem todas as regras sociais de convivência apresentadas nos LDs estão a favor dos direitos humanos⁵⁰.

Assim, partiremos da trajetória histórico-política do surgimento da educação em direitos humanos, sobretudo no Brasil. Na sequência, serão apresentadas as concepções de EDH, que orientam esta pesquisa e sua inserção na escola no que se relaciona aos livros didáticos.

⁴⁹ A concepção de educação em direitos humanos adotada por nós encontra-se nas páginas 76, 77 e 80.

⁵⁰ Abordaremos esta questão, também, na seção 6 da dissertação.

3.1 Do direito à educação a educação em direitos humanos

As noções que caracterizam as ideias sobre educação em direitos humanos relacionam-se a momentos históricos em áreas sociais paralelas que se coadunam, como o próprio termo indica: educação e direitos humanos. Se por um lado, defende-se o reconhecimento, efetivação e garantia dos DHs nos termos legais; por outro, há a compreensão de que é por meio da educação que podemos contextualizar leis, desenvolver uma sociedade efetivamente pautada em valores humanizados, respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social, como indicam diversos autores (BENEVIDES, 2007; BITTAR, 2007; CANDAU; SACAVINO, 2010; CANDAU, 2013; SILVA; TAVARES, 2011; SILVA; TAVARES, 2013; MAGENDZO, 2008).

Educar em direitos humanos vem sendo discutido há mais de seis décadas no ocidente. Nasce no contexto do pós- Segunda Guerra Mundial, aparecendo na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948, p.05), cujo artigo 26 aponta que “1. Todo ser humano tem direito à instrução. (...) 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais(...)”, aumentando a ênfase após a Guerra Fria no mundo inteiro (FLOWERS, 2004). É com essa Declaração que a compreensão dos direitos humanos começa a ultrapassar os limites de leis regionalizadas e passam a compor um tratado com caráter universalizado, e, também, a partir de então, é que a educação passa a ser definida enquanto um instrumento de disseminação, proteção e aplicação dos DHs, estendendo sua importância para a escola.

Na América Latina, os movimentos populares reivindicatórios, que visavam à liberdade, autonomia, justiça social, entre outros direitos para a população, em sua luta contra regimes de Estado totalitários, indiretamente, estabeleceram experiências educacionais que foram consideradas por Silva (2000) enquanto os primeiros movimentos de educação em direitos humanos. Contudo, a EDH passa a ser realizada de forma mais sistematizada apenas na década de 1980, após declínio das ditaduras militares, em um cenário de lutas e resistências de grupos sociais, pelo restabelecimento de um Estado democrático de direito e igualdade de condições. Neste contexto, a EDH configura-se como um espaço propício para ser desenvolvida diante da busca pelo não retorno de regimes totalitaristas, pela ruptura com a cultura de privilégios, segregação e injustiças, com a afirmação de seus princípios na reconstrução social.

A Constituição Federal de 1988 foi, no Brasil, o marco na transição para a democracia

e para a instrumentalização das normativas em DHs, sendo a educação um dos direitos humanos fundamentais. O direito à educação, que já era previsto em leis desde o começo do séc XIX, adquire, então, um caráter universalizado que vai além da mera instrução ou de proteção frente aos perigos da sociedade. Indica o preparo para o exercício da cidadania, ainda que apenas vinculado ao espaço escolar. Em seu artigo 206, a Constituição estabelece oito princípios bases da educação, os quais resumiremos nos conceitos-chave: **igualdade** de condições de acesso e permanência; **liberdade** no processo educativo; **pluralismo** de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade no ensino público; valorização dos profissionais do ensino; gestão **democrática** do ensino público; garantia da qualidade; piso salarial nacional (BRASIL, 1988). O que são, portanto, os conceitos ressaltados se não bases dos DHs?

Entretanto, embora o discurso sobre a educação tenha mudado o foco de um caráter tecnicista para uma visão ampla-social ao longo dos marcos legais, no estabelecimento da globalização econômica, a prática educativa vinculou-se à proposta neoliberal de formação do trabalhador para o mercado competitivo (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012), se distanciando das características humanistas propostas pela Constituição de 1988. Dessa forma, a qualidade educativa no sentido do *exercício da cidadania* dá lugar ao *exercício da competência*, fato que veio de encontro às correntes pedagógicas, movimentos sociais e grupos políticos que já caminhavam em direção a uma educação participativa, de democratização do ensino e comprometida com a superação de desigualdades e injustiças desde os processos mobilizadores da elaboração desta Constituição.

Observamos, então, ao menos dois movimentos paralelos na educação brasileira do fim do século XX: a ação nas escolas públicas, a partir de encaminhamentos dos governos e das “exigências” do mundo globalizado, com foco na política neoliberal e no mercado de trabalho; e as teorias pedagógicas defendidas pelos diferentes grupos da sociedade com vistas à formação do sujeito social. Assim, na reflexão e debate sobre a qualidade da educação, encontramos, de um lado, o Estado que busca a diminuição da repetência e evasão escolar, conferindo peso à qualidade da instrução básica no letramento e na matemática; do outro lado, estão os educadores⁵¹, que caracterizam “qualidade” com os adjetivos *social* e *cidadã* (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012), no qual para além de diminuir a repetência e a evasão, e das matérias curriculares, a educação deve estar relacionada à promoção e ao exercício da cidadania.

Ao mesmo tempo em que se instaura esta dicotomia no âmbito da educação entre

⁵¹ Intitulamos *educadores* os grupos sociais supracitados: os de correntes pedagógicas, movimentos sociais e grupos políticos favoráveis à uma educação em direitos humanos.

Estado e educadores, neste período inicia-se um processo de diálogo entre o governo federal e movimentos sociais, organizações não-governamentais (ONGs) e universidades, na busca de soluções para problemas de violência, criminalidade e impunidade, nos centros urbanos e áreas rurais. Este processo resultou em uma parceria entre tais grupos e o governo na formulação de políticas de proteção e promoção dos DHs no país (SACAVINO, 2008, p.3). Isso se deu não apenas em decorrência dos conflitos internos do país, como também da pressão internacional a partir da Conferência Mundial de Direitos Humanos (ONU, 1993), realizada em Viena, que instaurou a Década das Nações Unidas para a Educação na esfera dos Direitos Humanos para o enfrentamento às violações nos diversos campos dos DHs. No tocante à educação, especificamente, foi ressaltada a importância de incorporar temas de DHs nos programas e nas políticas educacionais nacionais e internacionais, destacando a necessidade de uma educação em direitos humanos, materializada nos currículos das instituições de ensino (ONU, 1993).

No Brasil, na esteira do processo de redemocratização do país, sendo acentuado com a Conferência de Viena e em meio a graves violações de direitos, foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1), entre 1995-1996, em caráter recomendativo. Sua construção ocorreu junto a uma mobilização social, com seminários regionais e consultas públicas por todo o país, além da participação da Comissão de DHs da Câmara dos Deputados e entidades de promoção dos DHs. Foi o primeiro programa com teor de proteção dos DHs da América Latina⁵², o qual, além das bandeiras relacionadas à redução e à extinção da violência epidêmica social, propôs a criação e consolidação de uma cultura em direitos humanos, sendo um marco referencial para as ações governamentais e de toda a sociedade (SACAVINO, 2008). Pinheiro e Mesquita Neto (1997) acrescentam que o PNDH 1 também foi referência na parceria entre Estado e sociedade civil, apresentando-se como um conjunto de direitos universais, interdependentes e indissociáveis expressos em leis nacionais e tratados internacionais.

A educação neste Programa se apresenta, ainda, timidamente, uma vez que são enfatizadas a garantia dos direitos e a proteção civil e política diante da recém-acabada ditadura militar. Ao longo do documento, foram 11 menções à *educação* (incluindo os termos *instrução* e *capacitação*), entre 228 propostas e, apenas a proposta 184 menciona o termo *educação em direitos humanos*. A EDH aparece, portanto, em caráter majoritariamente transversal entre as temáticas, ainda com um viés secundário no processo de efetivação dos DHs.

⁵² Seguindo o exemplo da Austrália, das Filipinas e da África do Sul (ADORNO, 2010).

No mesmo ano, 1996, foi promulgada a versão atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidando o modelo educacional brasileiro aprovado na Constituição de 1988⁵³, tendo o educando como o centro da ação pedagógica. Nesta nova proposta, a educação nacional tem o objetivo fundante de formar pessoas para o exercício da cidadania e convivência social, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996a, arts. 2º e 22), deixando legalmente para trás o modelo de educação voltada, essencialmente, para técnicas do exercício profissional. Respeito à liberdade de expressão, ao pluralismo de ideias e à igualdade nas condições de acesso são alguns pilares da nova LDB; porém, a EDH ainda não foi literalmente considerada.

Uma das principais modificações propostas pela nova LDB (BRASIL, 1996a) foi a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como um conjunto de diretrizes que estabelecem os referenciais mínimos que deverão ser seguidos pelas escolas brasileiras, públicas e privadas, até os dias atuais, na perspectiva de unificação curricular nacional. Neste documento, encontramos a inserção das temáticas centrais da EDH como descrito no trecho abaixo:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, **respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas** que atravessam uma **sociedade múltipla**, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de **construção da cidadania**, tendo como meta o ideal de uma crescente **igualdade de direitos entre os cidadãos**, baseado nos princípios **democráticos**. (BRASIL, 1997, p.10) grifo nosso

As temáticas destacadas no excerto apresentado são materializadas, principalmente, nos chamados *temas transversais*, que propõem integrar questões sociais às temáticas *ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde*. Assim, embora na formulação das ideias centrais dos PCNs não tenham sido consideradas as contribuições formuladas pelas universidades e de pesquisas sobre currículo, nem de um debate com a sociedade educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), seus conceitos centrais são reflexo dos movimentos em DHs no Brasil e internacionais, e impulsionam a educação nacional para o ordenamento de uma das vertentes de EDH⁵⁴, em que o estudante aparece enquanto sujeito da educação.

Tanto a Constituição Federal, quanto a LDB, apresentam sua direção, em certa medida, inovadora, do exercício da cidadania diante da construção histórica da desigualdade; entretanto, ainda permanecem com marcas acentuadas das políticas neoliberais que se tornam,

⁵³ Substituindo a Lei Federal 5692/71.

⁵⁴ Nas páginas 76 e 77 nos aprofundaremos acerca das duas vertentes de educação em direitos humanos.

de certa forma, entraves para uma sociedade com igual acesso aos direitos. Pela via neoliberal, o “direito à educação” ocorre a partir da aquisição de habilidades técnicas básicas para o trabalho e para o consumo, que acentuam o abismo social em lugar de revertê-lo, como proposto por meio da EDH adotada por nós.

O PNDH 1 (BRASIL, 1996b), com sua ênfase na redução e extinção das históricas violações de direitos, deu força aos debates em DHs na formulação de caminhos e alternativas para a desconstrução desse modelo cultural histórico, no sentido de uma reforma do Estado para a democratização da sociedade brasileira (PINHEIRO, MESQUITA NETO, 1997). Tais debates, junto à rede de DHs⁵⁵, suscitaram a criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos⁵⁶, em 1997, e, após Conferências de avaliação do PNDH 1 e as críticas e recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos, observaram a necessidade de aprimoramento do Programa no tocante aos direitos econômicos, sociais e culturais, dando início ao processo que resultou no PNDH 2 (ADORNO, 2010).

Paralelamente, a LDB e os seus PCNs deram abertura, no âmbito da educação, para intensos debates sobre visões holísticas da educação e práticas humanizadoras, sendo protagonistas de um caminho em direção à formação do estudante para o exercício da cidadania, de maneira que, atualmente, não faz sentido falar em uma educação de qualidade que não considere a educação em direitos humanos (CANDAU; SACAVINO, 2010). Da junção desses dois percursos, e de avanços teóricos e normativos internacionais, emerge a educação em direitos humanos na agenda política nacional do século XXI, que resultará em marcos legais específicos à sua legitimação. Ressaltamos, entretanto, que a importância do processo de ensino-aprendizagem dos direitos da criança e do adolescente aparece de maneira ainda pouco acentuada, muito embora, muitos de seus direitos estejam contemplados em tais normativas.

Seguindo os progressos legais em EDH, foi apresentado o PNDH 2 (BRASIL, 2002) no qual observamos avanços pontuais, porém importantes, relacionados às temáticas em questão nesta pesquisa: educação em direitos humanos e direitos da criança. Levantamos 43 propostas relativas à proteção de crianças e adolescentes (nenhuma inclui EDH) e 69 relacionadas à EDH (sendo apenas art. 261, 295, 315 referem-se diretamente a crianças e adolescentes) em um total de 518. É curioso observar que a EDH, neste documento, está

⁵⁵ Denominamos rede de direitos humanos o conjunto de entidades, instituições e órgãos governamentais e internacionais com atuação a favor dos DHs, tais como: Conselhos Estaduais de Defesa do Homem e do Cidadão, Gabinete de Assessoria Jurídica à Organizações Populares (GAJOP), Núcleo de Direitos Humanos/PUC do Rio de Janeiro, Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, Núcleo de Violência da USP/SP entre outras representatividades.

⁵⁶ A Secretaria Nacional de Direitos Humanos é ligada, na época, ao Ministério da Justiça.

dividida em três conceitos distintos: educação voltada para aspectos referentes à escola; formação relacionada à atuação profissional⁵⁷, com os segmentos excluídos socialmente tais como, de acordo com as áreas estabelecidas no Programa: *mulher, afrodescendentes, GLTTB*⁵⁸, *refugiados, ciganos, quilombolas, indígenas*, segmentos que não haviam sido contemplados no PNDH 1, além de *saúde, meio ambiente e alimentação*; e a *educação, conscientização e mobilização*, que está atrelada ao conceito de EDH que temos atualmente. O termo *EDH*, no entanto, aparece apenas 2 vezes em todo o documento.

A luta pelo *direito a ter direitos* (ARENDR, 2005), dos movimentos sociais de segmentos específicos, como a luta pelos direitos da criança e do adolescente, de mulheres e étnico-raciais, por exemplo, se revelou em uma conexão entre cultura e política na ação, demarcando a democracia e reconfigurando, também, a própria noção de cidadania (SACAVINO, 2008). Paralelamente, durante a década de 2000, os índices dos níveis de desigualdade e de concentração de renda permaneceram altos, embora a exclusão social tenha diminuído (SACAVINO, 2008), reafirmando a necessidade de permanecer no caminho da EDH.

Assim, ainda em 2003, foi criado o Comitê Nacional de EDH para elaborar a primeira versão do Plano Nacional de EDH (PNEDH), o qual obteve a contribuições do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos⁵⁹ (UNESCO, 2012) na elaboração das diretrizes políticas e planos de ação em EDH.

A versão preliminar do PNEDH apresentada em 2003 foi debatida em encontros estaduais resultando na versão final em 2006 (BRASIL, 2007), com a definição dos princípios de respeito aos DH. Este Plano Nacional está ancorado em cinco eixos temáticos que estabelecerão as frentes de atuação da EDH no país: educação básica, ensino superior, educação não-formal, educação dos profissionais de justiça e segurança pública, e educação e mídia. Sua estrutura básica, diferente das normativas em educação e dos PNDH 1 e 2, prevê a apresentação das concepções e princípios orientadores seguido das ações programáticas nas áreas de produção e informação do conhecimento, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos, avaliação e monitoramento, não apenas se restringindo à apresentação das propostas, como também fundamentando-as.

Na apresentação do PNEDH (BRASIL, 2007), encontramos a seguinte definição de

⁵⁷ Ao longo do documento é considerado “capacitação em direitos humanos”.

⁵⁸ Sigla para Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais.

⁵⁹ O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos foi aprovado em 2005. Nesta pesquisa, utilizamos o Plano de Ação do Programa, primeira fase, de 2012.

EDH:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e **materiais didáticos contextualizados**;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p.25) grifo nosso

Neste sentido, observamos que a EDH apresenta uma dimensão global que envolve todos os atores sociais que, em suas respectivas funções e com suas respectivas ferramentas, exercem um papel educativo frente às interações com o Outro e no mundo já que, por serem seres humanos da práxis, transformar o mundo é um processo em que as pessoas se transformam também (FREIRE, 1982). Assim, de acordo com Freire (1982, p.68), temos que “a criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se deem com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural”.

Faz-se importante ressaltar que, com as mobilizações nacionais e internacionais relacionadas aos direitos das crianças, e com a promulgação do PNEDH, a LDB sofreu uma alteração em seu artigo Art. 32. § 5º incluindo a obrigatoriedade da inclusão do conteúdo dos direitos da criança e do adolescente em materiais didáticos, trazendo o ECA como diretriz e sendo esse o artigo que fundamenta este trabalho de pesquisa. Neste amplo processo de reconhecimento, incentivo e efetivação da educação em direitos humanos, os livros didáticos são apenas uma parte, porém uma parte fundamental na medida em que são instrumentos importantes em muitas salas de aula do país, como veremos adiante.

Apoiamo-nos em Bobbio (1992, p.79-80) para afirmarmos a importância dos conceitos materializados nas leis, pois

(...) a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlata a figura da obrigação.

Assim, as leis possuem um caráter duplo: impositivo e educativo. Ao mesmo tempo

em que definem regras que deverão ser seguidas por toda a sociedade, exercem um papel educativo transformador das posturas das pessoas frente ao convívio social e em suas vidas cotidianas. Dessa forma, Silva e Ferreira (2010) indicam que as normas acompanham o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países e nelas sempre reside uma dimensão de luta. As autoras complementam que “todo avanço da educação escolar além do ensino fundamental foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 77). Neste caminho, a elaboração do PNEDH foi fundamental no estabelecimento desta proposta mais do que educativa, uma proposta de sociedade; foi uma conquista que firmou o conceito que une as premissas fundamentais na luta pelo direito à educação, por uma educação democrática e a convivência humana harmônica, pautada em oportunidades igualitárias e no respeito aos direitos humanos.

Após o PNEDH (BRASIL, 2007), ainda foram elaboradas outras três importantes normativas nesta área. Primeiro o PNDH 3 (BRASIL, 2010b)⁶⁰, que trará um eixo específico da EDH, apresentando no objetivo estratégico II da diretriz 18, a “ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para a EDH” (BRASIL, 2010b, p.188). Também em 2010, tivemos a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a), a qual explicita que a educação básica busca propiciar o desenvolvimento do estudante, assegurando uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, devendo contribuir para diminuição das desigualdades historicamente produzidas. Observamos, nestas Diretrizes, que ainda há certa resistência em pontuar literalmente a EDH em normativas ligadas ao Ministério da Educação, uma vez que após a promulgação do PNEDH, e com uma proposta repleta de conceitos da EDH, o termo *educação em direitos humanos* não aparece explicitamente na proposta.

Por último, pontuamos as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direito Humanos (BRASIL, 2012b, 2012c), primeiro documento nesta área com caráter vinculante⁶¹, que sustenta todo o fundamento teórico-metodológico da EDH no estabelecimento de seus artigos, sendo o próprio documento educativo em direitos humanos. Têm, enquanto objetivo geral, que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los, ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. Nesta perspectiva, a finalidade da educação em direitos humanos é a formação para a

⁶⁰ De acordo com Adorno (2010), os PNDHs em suas três versões são, antes de medidas governamentais, políticas de Estado, dado que não foram interrompidos nas mudanças de governo, por sua incontestável relevância e caráter suprapartidário.

⁶¹ Ou seja, estabelece as obrigações do sistema de ensino em relação à educação em direitos humanos.

vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural. Dessa forma, carrega enquanto princípios gerais a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade de seus conteúdos; e a sustentabilidade ambiental.

A EDH, então, carrega uma perspectiva de humanização das pessoas, não sendo uma educação para valores morais, mas de valores éticos. É um processo sistemático que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando valores éticos (respeito e adoção de atitudes com valores humanizadores, dignidade, liberdade, igualdade, justiça, paz e reciprocidade entre povos e culturas), políticos (perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos, com efetiva participação social) e críticos (exercício de juízos reflexivos sobre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas de acordo com os DHs).

Apresentar um breve panorama legal sobre a EDH e a inclusão do ECA no sistema educacional, nos leva a observar o gradativo aumento deste debate e o reconhecimento da importância de garantir que os princípios dos direitos humanos estejam presentes na educação dos brasileiros desde a infância. Entretanto, embora a concepção de EDH que defendemos hoje esteja em construção há mais de 30 anos e o ECA tenha sido promulgado há vinte e cinco anos, a realidade brasileira, com as notícias diárias de inúmeras violações de direitos humanos de crianças como miséria, exploração do trabalho infantil, aliadas à violência de todos os tipos, demonstra que a sociedade como um todo não tem se apropriado de seus conceitos.

Com o fito de elucidar a educação em direitos humanos para além da dimensão política, a próxima subseção discutirá os fundamentos teórico-metodológicos da EDH em que esta pesquisa se sustenta.

3.2 Educar em direitos humanos: do político ao pedagógico

A educação em direitos humanos vem emergindo na América Latina, como vimos, desde a década de 1980. Com a redemocratização dos países após ditaduras civis e militares, pensadores passaram a propor diferentes conceitualizações da educação em direitos humanos. A década para a educação em direitos humanos estabelecida pela ONU – 1995/2004 - contribuiu com este movimento, estimulando os países signatários a promoverem esforços para a construção de uma cultura universal dos direitos humanos.

Observamos, igualmente, uma visibilidade cada vez maior da EDH no contexto nacional a partir do avanço das políticas públicas em educação e educação em direitos humanos, garantindo importantes conquistas no cenário nacional, como abordado na subseção anterior. Ações promovidas por ONGs, universidades, órgãos públicos, entidades e instituições, assim como, um crescente aumento de pesquisas e pesquisadores na área com programas de pós-graduação em direitos humanos vinculados a cursos de direito, e interdisciplinares em direitos humanos, também tem contribuído. Por último, ressaltamos que o cenário social de violências e violações de direitos têm exigido empenho social e político na efetivação da EDH.

A partir da ação desses diferentes segmentos, verificamos a polissemia na definição da EDH entre especialistas em decorrência, entre outros fatores, das variadas concepções de direitos humanos, aliada à pluralidade de concepções pedagógicas de educação. Assim, estabelecem-se diferentes maneiras de colocar em prática a EDH, com variadas metas e princípios, na educação formal, na educação não-formal e na educação informal⁶².

Há, também, uma variação nas concepções de acordo com o enunciador da proposta de EDH, ou seja, a partir de quem propõe e/ou discute a educação em direitos humanos. Flowers (2004) analisou a contribuição virtual de três mil pessoas, no ano de 2002, sobre uma possível definição global de EDH e constatou a existência de três grupos distintos, que partem de pontos de vistas diferentes, para tal definição:

- 1 - agências governamentais, incluindo organizações intergovernamentais, agências da ONU e conferências promovidas por ela;
- 2 - organizações não-governamentais (ONGs);
- e, 3 - intelectuais universitários e educadores.

Nos encontramos no terceiro grupo, de intelectuais, universitários e educadores, que, em geral, de acordo com a autora, apontam suas recomendações para conteúdo e metodologia baseados em concepções de EDH que perpassam a ética e a moral, e que sugerem ser de aplicação universal. Para Flowers (2004), a maior parte desses pensadores considera os direitos humanos como um sistema de valores que surgem da necessidade humana e salientam que os princípios de DHs devem ser entendidos, integrados e expressos pelos estudantes sem

⁶² É comum a utilização dos termos “não-formal” e “informal” como sinônimos, porém são termos que tipificam diferentes formas de ensino-aprendizagem. A educação não-formal é aquela que tem uma finalidade educativa, porém não curricular nos moldes escolares ocorrendo em uma aula de dança ou uma aula de artes marciais, por exemplo. Já a educação informal, é a que ocorre sem uma finalidade educativa de sistematização do conhecimento. Ocorre a partir do diálogo e da interação entre os indivíduos e o mundo como durante uma pescaria com o avô, um passeio com a mãe ou um almoço na casa de um amigo. Corresponde, então, aos processos educativos que ocorrem nas práticas sociais.

coerção. Assim, buscamos esclarecer a definição de EDH que partimos para pensar a relação entre os direitos da criança e sua expressão nos livros didáticos.

Nosso referencial argumentativo tem como base principal os postulados de Vera Candau e Suzana Sacavino (2010) e Candau et al (2013), no Brasil, e Abraham Magendzo (2002, 2008), na América Latina, pois são teóricos educadores que se debruçam sobre as concepções pedagógicas e metodológicas em EDH.

Candau e Sacavino (2010) vão indicar que, apesar da polissemia apresentada por especialistas na definição da EDH, há elementos que podem ser reunidos em dois diferentes enfoques de concepções educativas, que em algum momento, também podem se intercalar.

O primeiro enfoque, mais neoliberal, apresenta uma educação bancária⁶³, compreende os direitos humanos como estratégia para aperfeiçoar a sociedade dentro do modelo vigente, sem necessariamente questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, tendo a participação nas eleições enquanto exercício máximo de cidadania. Na prática educativa escolar, vai propor a inserção da temática de direitos humanos enquanto apêndice do conteúdo selecionado, trabalhando o tema, entre outras formas, por meio de datas comemorativas como o dia do índio, dia internacional da mulher, dia da consciência negra, dia contra o abuso e exploração do trabalho infantil, sem problematizar afundo as questões que envolvem tais datas. Nas análises que faremos dos LDs, em seção específica, verificaremos a perspectiva de EDH posta.

As autoras alertam que, mesmo com avanços nos debates e ações efetivas, a EDH tem sido realizada a partir do óbvio e tem sido reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos, sem articulação com as diferentes concepções pedagógicas, gerando um descompasso, ou em alguns casos contradição entre as estratégias didático-metodológicas utilizadas e a concretização das perspectivas e concepções dos DHs e os princípios estabelecidos nas legislações sobre a temática.

O segundo enfoque de concepções educativas em EDH parte de uma visão ampla global, na qual os direitos humanos são mediadores na construção de uma sociedade inclusiva, igualitária, mais justa e plural. Enfatiza a noção de direitos coletivos, privilegiando organizações da sociedade civil e atores comprometidos com uma transformação social. Opera no empoderamento⁶⁴, ou humanização, de grupos sociais e culturais marginalizados, e

⁶³ Termo cunhado por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, o qual designa a ação de um professor que se propõe a “depositar”, transferir, transmitir, conhecimento aos estudantes considerados com ausência de sabedoria. O autor argumenta que a *educação bancária* constitui-se enquanto um instrumento de opressão ao não considerar que o estudante também tem conhecimento, sobrepondo o professor ao estudante.

⁶⁴ “Empoderamento” é o conceito utilizado por Candau e Sacavino (2010). Já Paulo Freire, em suas obras, utiliza o termo “emancipação”, pois compreende que o sujeito, ao entrar em contato com sua própria realidade,

amplia a noção de direitos políticos para além das urnas eleitorais. Procura interrelacionar os direitos sociais, econômicos e culturais enfatizando a importância destes na viabilidade dos direitos civis e políticos. Na prática pedagógica, propõe abordagens interdisciplinares, relacionando a temática dos direitos humanos com as questões cotidianas, aprofundando temas nevrálgicos e suas origens históricas. Um professor, ou uma professora, que atua a partir deste enfoque, procura agir de acordo com os princípios dos DHs no seu dia a dia, com uma postura que respeite os estudantes.

Candau e Sacavino (2010) argumentam, ainda, sobre a possibilidade de intersecção dos dois modos de educação em direitos humanos e observam que é comum as pessoas afirmarem a vontade em formar sujeitos de direitos para colaborarem com a vida social, mas no momento em que estão com esses sujeitos, utilizam estratégias contraditórias, verticalizadas e bancárias, ou seja, longas explanações, com pouco espaço para diálogo, e, sobretudo, sem agir de acordo com o que preconizam. Assim, complementam que

este tipo de estratégias atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de direitos humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil. (CANDAU; SACAIVINO, 2010, p. 14)

Embora as autoras apontem a possibilidade de intersecção entre os dois enfoques apresentados, admitimos o segundo como perspectiva a ser seguida nesta pesquisa por defendermos que os direitos humanos não têm a finalidade em si próprios, mas são mediadores de e para uma sociedade humanizada e respeitosa⁶⁵. Não é algo simples para crianças educadas a partir de controle externo do comportamento; mas em discurso humanizador, é possível que compreendam tal contradição e se desenvolvam a partir da humanização do discurso proferido e não pela prática da desumanização. Assim, também entendemos ser relevante acentuar para a diferença entre as expressões “educação *em* direitos humanos” e “educação *para* os direitos humanos”, erroneamente apresentados como sinônimos em pesquisas e análises teóricas.

Pensar exclusivamente em uma educação *para* os direitos humanos não garante que o

enxergando criticamente o mundo que o cerca, passa a ser responsável por seu aprendizado e por sua própria existência. Freire não relaciona esta nova condição do sujeito à aquisição de poder sobre si e suas ações.

⁶⁵ Importante destacar que, ao longo do texto, a despeito da maioria dos autores utilizados, não nos apropriaremos do termo “tolerância” nas definições utilizadas sobre a EDH, pois compreendemos que para atingir um patamar de incorporação dos valores estabelecidos em direitos humanos é necessário ultrapassar a “tolerância ao outro” e estar verdadeiramente aberto a respeitá-lo.

processo educativo esteja em acordo com os DHs, como salientado sobre a intersecção entre os enfoques apresentados por Candau e Sacavino (2010), pois se concentra no resultado final do ensino-aprendizagem e não no processo em si.

Já a educação *em* direitos humanos tem seu foco primeiro no processo educativo, entendendo que é importante agir em consonância com os DHs, ensinando e aprendendo a partir de quem somos, também nos modificando a partir da prática educativa, para que os conceitos sejam apreendidos. Assim, considera enquanto foco secundário, porém não menos importante, que o resultado desse processo seja o ensino-aprendizagem de DHs e suas implicações sociais.

Nesta pesquisa, portanto, utilizamos o termo educação *em* direitos humanos (EDH), por defendermos que é condição essencial viver sob a égide dos DH, vivenciar os princípios dos direitos humanos enquanto processo educativo dentro de nossas próprias contradições, o que inclui o reconhecimento da criança enquanto um ser social e o tratamento desta enquanto cidadã, e não objeto a ser manipulado por adultos. Diante deste panorama, mostra-se importante desnaturalizar as interpretações que se limitam a transmitir conhecimentos sobre DHs na perspectiva de desenvolver uma EDH.

A matriz pedagógica que deu sustentação teórica aos debates sobre a prática da EDH nas diferentes concepções pedagógicas, que perpassam a educação em direitos humanos direta ou indiretamente, foram as tendências inspiradas na teoria crítica elaborada por filósofos e cientistas da chamada Escola de Frankfurt⁶⁶ (CANDAU; SACAVINO, 2010; MAGENDZO, 2002, 2008).

Com o interesse em, também, estabelecer uma sociedade mais justa, os pensadores críticos defendiam o empoderamento das pessoas para estarem em posição de maior controle sobre suas vidas econômicas, políticas, sociais e culturais, sendo capazes de transformar, por si próprias, suas vidas e assim, se emanciparem (MAGENDZO, 2008).

De acordo com Magendzo (2002, p.4), “recibe el nombre de ‘teoría crítica’ dado que ven la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental”. Dessa forma, a relação entre a teoria crítica e a educação em direitos humanos é direta, na qual a EDH é pensada e operacionalizada a partir das concepções desenvolvidas pelos teóricos críticos, que requeriam propostas educativas, ou pedagogias críticas, apropriadas.

⁶⁶ Dentre tais pensadores temos Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Max Horkheimer.

Assim, a EDH torna-se um caminho possível para a pedagogia crítica, uma vez que busca identificar e transformar as estruturas de poder que influenciam dentro e fora do sistema educativo, desde as ações coercitivas sociais e legais, até a ação dos profissionais das escolas e os discursos e conteúdos curriculares, disseminados pelos materiais didáticos, notadamente pelos LDs, entre outros. Não se trata, apenas, de questionar as práticas existentes no sistema, mas de compreender como o sistema atua e por que atua de tal forma, ao mesmo tempo, identificar que os próprios sentidos de justiça e igualdade, e as bases dos DHs, também estão sujeitos a questionamentos (MAGENDZO, 2002, p.5).

A EDH é, portanto, uma pedagogia crítica, elaborada para proporcionar ao sujeito conhecimentos a respeito de sua vida e da sociedade, e que disponha de habilidades, conhecimentos e recursos para compreender os processos sociais de maneira crítica, histórica e autônoma, podendo transformar em lugar de reproduzir. É, então, conscientizadora nos termos de Paulo Freire.

As contribuições de Paulo Freire, que datam da década de 1960, passaram a delinear elementos que, na década de 1980, contribuíram para orientar o que seria chamado de *educação em direitos humanos* (CANDAU; SACAVINO, 2010; FLOWERS, 2004; MAGENDZO, 2002; 2008; BITTAR, 2007). Sua especial ênfase na educação popular serviu de fundamentação para a EDH assim como: a crítica a uma educação bancária, a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação, a centralidade das experiências de vida dos educandos para o desenvolvimento das ações educativas, o reconhecimento dos universos sócio-culturais e dos saberes dos educandos, a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas, a dinâmica de poder entre professores e educandos e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos, sendo, portanto, conscientizadora.

Com base na concepção ampla da pedagogia crítica, e tendo como interlocutor privilegiado o pensamento dialógico de Paulo Freire, partimos de três pontos essenciais, propostos por Benevides (2007), e reafirmado nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b; 2012c), para a sustentação da educação em direitos humanos:

primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos. (BENEVIDES, 2007, p.346)

Nesta perspectiva, a autora confere à EDH um *status* amplo e perdurável que ultrapassa os conteúdos curriculares no sentido de uma efetiva transformação da sociedade, por meio de sensibilização e da ação concreta a favor dos DHs. Para além de educadores e educandos, deverá atingir, também, toda a comunidade escolar.

A partir das noções gerais de EDH propostas por Benevides (2007) encontramos em Magendzo (2008) seis princípios básicos orientadores das práticas da educação em direitos humanos, que direcionam nossa pesquisa⁶⁷ e, indiretamente, é destrinchado no pensamento de outros autores. São eles: princípio da integração; princípio da recorrência e gradualidade; princípio da coerência; princípio da vida cotidiana; princípio da construção coletiva do conhecimento; princípio da apropriação; princípio do nunca mais⁶⁸.

Delimitamos, assim, a concepção teórico-metodológica da educação em direitos humanos defendida por nós, evidenciando aspectos da sua intrínseca relação com o cotidiano escolar, no qual a EDH deve permear as relações, as práticas educativas e os ambientes.

Diante da amplitude social da educação em direitos humanos, mostra-se necessário situar os direitos humanos da criança no contexto escolar, focalizando seu desvelamento no livro didático.

3.2.1 Articulação da educação em direitos humanos da criança na prática escolar: dialogando com o livro didático

Para tratar do ensino-aprendizagem de direitos da criança se faz necessário considerar os aspectos teórico-metodológicos da EDH. As noções centrais de uma educação em direitos das crianças estão ancoradas na perspectiva conceitual da educação em direitos humanos e diretamente relacionadas à sua dimensão autônoma e dialógica de materialização, conceitos que podem garantir o lugar da criança enquanto sujeito social de direitos.

Partindo desta premissa, entendemos que para uma efetiva educação em direitos das crianças, esta não poderá ser considerada fragmentada em contextos específicos da escola, como por exemplo, prever a garantia do ECA nos livros didáticos mas não garantir a formação de professores na área, ou espaços de socialização respeitadores da condição da criança enquanto cidadã. Como veremos, nos exemplos 8 e 11 das análises⁶⁹, as próprias

⁶⁷ Para aprofundamento desses princípios buscar: MAGENDZO, Abraham. **La escuela y los derechos humanos**. México: Cal y Arena, 2008, p. 120-127.

⁶⁸ Acrescentamos este 7º princípio com base em Candau e Sacavino (2010; 2013), Bittar (2007) e Magendzo (2002).

⁶⁹ Os exemplos citados encontram-se na seção 6, páginas 167 e 175.

condições interpretativas dos LDs dependem, também, do enfoque que é assumido pelo professor e o uso que faz deste artefato, uma vez que os LDs não têm função independente (CHOPPIN, 2004), mas sim articulada com outros aspectos sociais e processos educativos, desempenhando um papel de engrenagem escolar (BUNZEN, 2005).

Sendo assim, a ação em concordância com o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a incorporação do paradigma da proteção integral (BRASIL, 2012a, art.1º) que envolve todas as dimensões sociais de inserção da criança. Com isso, queremos enfatizar que, embora esta pesquisa se debruce sobre livros didáticos, é preciso considerar que a concreta efetivação de uma educação em direitos humanos de crianças requer ações integradas entre todas as esferas que compõem o contexto escolar e, para efeitos de recorte da pesquisa, focalizamos nossas análises nos livros didáticos. Tal escolha se deve ao destaque que este material pedagógico possui diante da educação escolar em grande parte do país⁷⁰, a qual nos debruçaremos na próxima seção, e sua importância ao apresentar aspectos sócio-ideológicos localizados historicamente, que nos permite observar as relações dialéticas que se estabelecem entre LD-professor, LD-reflexo do pensamento social, LD-estudante.

Neste sentido, com base em Silva (2010a), Bittar (2007) e Candau e Sacavino (2010), elencamos seis frentes de atuação no ambiente escolar, que deverão ser pensadas, ou repensadas, com vistas a dar materialidade à educação nesta direção, e que tem relação direta com a escolha e o uso dos LDs. São elas: Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo, relações interpessoais escolares, formação inicial e continuada de professores e dos outros funcionários da escola, prática pedagógica e livros didáticos. A seguir, buscaremos articular breves considerações acerca dessas frentes de atuação e os livros didáticos.

Por ser o documento balizador de toda a ação educativa da escola, o PPP deverá ser o primeiro passo no processo de inserção dos direitos da criança no ambiente escolar por três razões: primeiro, por sua influência em todos os aspectos educacionais; segundo, pela rica possibilidade de debate entre a equipe nos momentos de elaboração que devem trazer, desde o início, uma variedade de pontos de vista, o exercício da escuta e o exercício da democracia, princípios dos DHs; e, terceiro, a possibilidade que os profissionais terão de entrar em contato com as propostas definidas, sendo esse um passo para uma prática cotidiana coerente entre os membros da escola. Este documento deve ser o eixo orientador na escolha dos LDs que serão

⁷⁰ Em suas pesquisas, Falavinha (2013) e Rodrigues (2009) apontam uma atual centralidade dos livros didáticos nas salas de aula do Brasil decorrente de diversos fatores como a falta de tempo para estudo dos professores com baixos salários *versus* alta jornada de trabalho. Contudo, Bunzen (2005) destaca que há uma grande variedade de perfil e atuação de professores, de diretores e de escolas, e, sendo assim, a centralidade do LDs em sala de aula não pode ser generalizada descartando o trabalho desenvolvido por professores em sala de aula. Por uma via ou outra, o LD ainda permanece com papel de destaque nas salas de aula.

utilizados nas salas de aula de uma escola a partir de concepções político-pedagógicas afins.

O currículo é decorrente desse processo e está diretamente vinculado, assim como o PPP, à construção histórica humana, uma vez que é elaborado no intervalo entre os valores presentes na sociedade e valores almejados pela mesma (MORENO, 1997). Dessa forma, sua elaboração está atrelada a relações de poder sociais que direcionam modelos curriculares adotados nas escolas em detrimento de outros modelos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (BRASIL, 2010a, p.11) no âmbito público, a “escolha desse currículo tem sido mediada, nas últimas décadas, pelas orientações dos órgãos governamentais que se referem à educação, assim como, pelos autores de materiais didáticos, segmentando e ordenando este conteúdo de acordo com os anos de escolaridade”.

Uma das expressões do currículo explícito tem sido o livro didático, que tem assumido papel de fonte do conhecimento em muitas realidades escolares, como descrito na próxima seção, e que carregam um discurso próprio, por vezes em desacordo com seus usuários. Na visão de Orlandi (1983), o discurso do livro didático traz em si certas formações ideológicas, as quais atravessam os espaços de reprodução da estrutura social sob roupagem de discursos científicos, conferindo a si uma aparência de verdade absoluta. A escolha do material adotado, portanto, define boa parte do que será debatido nas aulas, especialmente se considerarmos que é comum professores trabalharem em mais de um local, e, sem tempo nem disposição para pesquisas frequentes sobre os assuntos abordados em sala, tomam, muitas vezes, os LDs enquanto orientadores primários.

Além do currículo formal, há o chamado *currículo oculto* o qual, segundo Torres (1991), faz referência a “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general de todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y instituciones educativas” (TORRES, 1991⁷¹ *apud* MAGENDZO, 2008, p.66) e não são explicitados de maneira intencional necessariamente. Assim, este deve ser, igualmente, considerado nesta perspectiva educacional por ser parte integral da cultura escolar, por onde se materializa a ideologia da escola transmitida na prática de seus componentes.

No tocante aos direitos humanos de crianças, os currículos podem ser organizados pela transversalidade, tratados de maneira interdisciplinar; como conteúdo específico em uma disciplina escolar, ou em um capítulo do LD; e, de maneira mista, combinando as duas formas (BRASIL, 2012b). Neste sentido é que identificamos a possibilidade e necessidade de analisar

⁷¹ TORRES, Jurjo. *El Currículum Oculto*. Ediciones Morata: Madrid, 1991.

os direitos das crianças de maneira transversal. Independente da escolha metodológica, os currículos, incluindo os conteúdos curriculares dos LDs, deverão contar com viés humanista, dialógico e emancipatório em lugar do viés comportamental e de habilidades técnicas como tem sido realizado em escolas e descrito, implicitamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (2010a).

Seguindo esta perspectiva dialógica, ressaltamos, sob a visão de Tavares (2007), que as pessoas que integram a escola devem socializar a partir de um olhar atento e crítico, a fim de estabelecerem uma cultura do diálogo, da inclusão, da humanização e do respeito. Assim, como aponta Magendzo (2008), no ambiente escolar as aprendizagens ocorrem nas propostas intencionais e explícitas, como atividades de sala de aula e eventuais campanhas em cartazes, mas também por meio de mensagens implícitas da cultura escolar, como a maneira das pessoas se relacionarem em suas ações cotidianas, ou, nos livros didáticos. A partir das próprias experiências, os conceitos trabalhados em LDs ganham, literalmente, vida, tendo maior possibilidade de estabelecerem vínculo com situações reais dos estudantes.

Sustenta-se que as condutas, atitudes e formas de conviver pautadas pela não violência, pela solidariedade, pela autonomia, pelo respeito mútuo, responsáveis e justas são aprendidas na relação com o outro e, portanto, são parte integrante das práticas de convivência nas instituições educativas (MAGENDZO, 2008). Dessa forma, é necessário repensar o diálogo nas relações de poder entre adultos – professores, direção, coordenação, faxineiro, inspetor, merendeira, entre outros – que devem ser respeitadas, independentemente da condição hierárquica, como também, se não, principalmente, observar a relação que se propõe e se estabelece entre adultos e crianças, na perspectiva do reconhecimento do papel da criança enquanto sujeito social e de direitos, e o repensar da ação educativa centrada no professor.

Na prática, estas relações hierárquicas têm se mostrado cristalizadas e materializadas nos livros didáticos, principalmente de um lugar de inferiorização da criança nas representações imagéticas e na relação professor-aluno⁷². Dessas vivências, os sujeitos adquirem um conjunto de *memórias discursivas* (MAINGUENEAU, 2013a) que fazem parte do processo de atribuição de sentidos a um discurso⁷³. Assim, correspondência das situações propostas nos LDs com as evidenciadas no dia a dia reforçam estereótipos e lugares sociais, inclusive, no que se relaciona à própria *autoidentificação* da criança no mundo.

Desta forma, escutar a criança e o adolescente, suas ideias, suas angústias, suas

⁷² Estas questões serão aprofundadas na seção 6 com os exemplos 1 e 2.

⁷³ Nos aprofundaremos nesta questão na seção 5.

críticas, suas histórias, estabelecendo um ambiente educativo democrático e colaborativo, que oferece espaço para o exercício da cidadania pode encontrar, pela materialização dessas ideias no LD, um caminho favorável da apreensão destas, uma vez que participar da vida escolar é tomar para si a responsabilidade sobre a própria educação. Sendo assim, seria importante que os livros didáticos trouxessem propostas em acordo com a EDH, com atividades crítico-reflexivas em lugar de perguntas com respostas óbvias; assim como poderiam propor atividades que promovam o diálogo entre estudantes e estudantes e professores, buscando incentivar a escuta e o respeito aos diferentes pontos de vista; poderiam, ainda, propor atividades dinâmicas que promovam o protagonismo infantil e coloquem a criança enquanto agente do próprio aprendizado.

Para que a proposta da EDH e o respeito aos direitos das crianças sejam efetivados tanto nos livros didáticos, quanto no ambiente escolar como um todo, mostra-se indispensável o processo formativo contínuo, não apenas dos educadores de sala de aula, mas de todos os educadores (faxineiro, merendeira, gestores) que fazem parte da convivência escolar, para, acima de tudo, desconstruir a visão de senso comum sobre os direitos das crianças, assumindo uma educação coletiva da criança, baseada nos preceitos dos DHs. Como consequência de um processo educativo crítico, que se desvela por meio da práxis – *ação-reflexão-ação* – em Paulo Freire (1982; 1996), objetivamos o preparo de educadores capazes de identificar discursos ofensivos e preconceituosos, reprodutores de uma sociedade individualista, segregadora e violenta, que, também, encontra-se materializada nos livros didáticos de maneira naturalizada, como apontado por Orlandi (1983).

Neste sentido, inserir o ECA na escola e nos LDs não é exatamente, ou simplesmente, apresentar os artigos referentes aos direitos, mas sim discutir a vida cotidiana, ou con-vivência em sociedade. Trata-se de pensar sobre valores humanos, começando pelo respeito entre as pessoas e as desigualdades presentes nas relações, resgatando saberes que foram historicamente produzidos, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração. Assim, a atenção aos conteúdos selecionados, e à linguagem escolhida para sua apresentação, são elementos que deverão ser criteriosamente observados; tanto em sua forma explícita, quanto implícita, ou oculta, como já dito anteriormente, uma vez que, reconhecendo a não neutralidade do ensino (FREIRE, 1997), todas as atmosferas educativas, em especial, no LD, carregam ideologias e modelos de sociedade a serem seguidos e necessitam um olhar atento para a não reprodução de violações de direitos. Em decorrência dos fatores apresentados, para que os livros didáticos estejam em acordo com uma educação em direitos da criança, necessitam considerar em sua proposta didática, além do que já foi exposto, a

utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos sujeitos. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos direitos humanos, apresentadas pelos próprios estudantes, por meio de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação. (CANDAU; SACAVINO, 2010, p.135)

Ou seja, é imprescindível a adoção de uma metodologia que não apenas dialogue com a criança, como também estimule uma relação dialógica entre professores e estudantes, propondo situações de ensino-aprendizagem capazes de afetar mentalidades, ideias, atitudes e comportamentos (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Assim, na educação em direitos das crianças fazemos uma escolha clara dos propósitos de educação adotados, e necessariamente devemos rever os aspectos que permeiam a ação educativa no sentido do reconhecimento da criança enquanto sujeito social, de direitos. Daí que a escolha metodológica do LD deve visar à formação do sujeito participante, crítico, responsável e comprometido com a transformação de práticas e condições da sociedade que violam ou negam seus direitos humanos. Deve objetivar, ainda,

à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, 2007, p.347)

Apoiamos-nos em Bittar (2007, p.315), para finalizar, ao destacar que “formação e deformação podem estar andando lado a lado”, pois o processo de ensino-aprendizagem não se caracteriza enquanto positivo por si só, é preciso atenção à ideologia que está sendo propagada ou o que está sendo silenciado no Projeto Político Pedagógico da escola, nos currículos que circulam, nas ações dos sujeitos da comunidade escolar, na prática educativa e nos livros didáticos.

Delimitamos, assim, a concepção teórico-metodológica da educação em direitos humanos defendida por nós, evidenciando aspectos da sua intrínseca relação com o cotidiano escolar, no qual a EDH deve permear as relações, as práticas educativas e os ambientes.

Nesta direção na próxima seção, traremos um breve histórico do livro didático até a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático em vigor, para, posteriormente adentrarmos aos critérios avaliativos dos LDs pesquisados no tocante dos DHs e dos direitos da criança.

4 PERCORRENDO O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: contexto histórico legal e aspectos atuais

Na seção anterior, apresentamos as definições de EDH que permeiam nossas análises relacionando-as com a escola, de maneira mais abrangente e focando em aspectos que se interconectam aos livros didáticos. Identificamos a maneira como os LDs das salas de aula estão imbricados e podem refletir escolhas associadas a aspectos políticos-pedagógicos e ideológicos escolares, e, também, a concepções ideológicas particulares de quem faz a seleção dos livros escolhidos, sendo um instrumento pedagógico inerente a grande parte das salas de aula brasileiras.

Esta alta inserção escolar decorre, principalmente, de investimentos e legislações no campo da educação que estabelecem a ampliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual, ano a ano, tem atingido um número cada vez maior de estudantes do meio urbano e do meio rural, do ensino fundamental e ensino médio, do ensino regular e da educação de jovens e adultos (EJA), garantindo, também, exemplares em braile e digitais. Dessa forma, a partir da crescente abrangência desta política pública, os LDs têm contribuído na garantia do direito à educação, ao mesmo tempo em que tem proporcionado uma proposta educativa massificada que pouco considera as particularidades regionais do país, entre outras questões.

No intento de compreender o livro didático em sua função educativa e a inserção de conteúdos em direitos humanos e direitos das crianças, mostra-se importante observar seu processo de elaboração e de inserção histórica na sociedade, muito embora saibamos das limitações que se impõem no desvelar de tal processo e as quais não será possível atingir no âmbito desta pesquisa.

Assim, seguimos o modelo adotado nas seções anteriores; iniciamos esta seção a partir de um levantamento de alguns marcos históricos do contexto do LD no Brasil, sobretudo leis e programas de LDs, até a versão atual do PNLD apontando, não apenas a trajetória de inserção dos livros didáticos nas salas de aula, como, também os deslocamentos de função e de estratégias político-metodológicas.

Na sequência, analisamos a inserção de temas de DHs e do ECA, especificamente no edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), no que se relaciona às diretrizes gerais de elaboração e aos diferentes componentes curriculares, que orientam a elaboração dos livros pesquisados.

Ao final, apresentamos considerações acerca do fator mercadológico editorial e sobre a autoria dos LDs que, assim como sugere Choppin (2004), influenciam tanto na elaboração

dos LDs, quanto nas possibilidades de comercialização e distribuição, resgatando a importância econômica do PNLD e o papel do Estado enquanto agente de controle e consumidor desta produção (BITTENCOURT, 2004).

4.1 Contexto do livro didático no Brasil e o Programa Nacional do Livro Didático

O livro didático constituiu-se enquanto artefato educativo no Brasil desde a chegada da família real, no século XIX, quando D. João VI trouxe um equipamento gráfico que deu origem à Imprensa Régia, para a impressão dos papéis do governo e dos primeiros livros escolares impressos no país (HALLEWELL, 1985; OLIVEIRA, 2008). A educação primária no Brasil daquele momento não era prioridade, estava sob forte influência europeia, sendo os manuais didáticos daquele período trazidos principalmente da França e de Portugal, destinados aos filhos das camadas mais ricas da sociedade e com forte viés religioso (CHOPPIN, 2004; FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993).

De acordo com Hallewell (1985), a melhora da qualidade da escola primária nas províncias ricas e o encarecimento de livros provocado pela crise mundial da economia resultaram no início da produção no país, diminuindo a compra de livros do exterior. Tal mudança levou os educadores a identificarem os livros nacionais como melhores para a educação por apresentarem o contexto brasileiro.

Durante as décadas de 1920 e 1930 foram criados pelo Estado órgãos específicos para legislar sobre políticas de impressão e distribuição de livros, dentre eles o Instituto Nacional do Livro (INL)⁷⁴, vinculado ao MEC. Seu objetivo foi o de divulgar e distribuir as obras de caráter educacional, efetivando-se, dessa forma, uma parceria entre Estado e as editoras de livros didáticos. De acordo com Gatti Júnior (1998⁷⁵ *apud* FALAVINHA, 2013, pg. 84), a partir desta cooperação, durante 1930, a produção de livros de autores brasileiros aumenta em virtude da ampliação do sistema de ensino. Entretanto, apenas no Estado Novo, com o ministro da Educação Gustavo Capanema, é que se pode falar de uma política nacional para o livro didático (HALLEWELL, 1985; FALAVINHA, 2013; OLIVEIRA 2008).

Um dos principais documentos elaborados nesta época foi o Decreto n.º 1.006 de 1938

⁷⁴ Com relação à data de criação do INL foi encontrada uma divergência durante a pesquisa. Falavinha (2013), seguindo outros autores e as informações disponibilizadas na página do FNDE na internet, afirma que o INL foi estabelecido em 1929. Entretanto, Hallewell (1985) em sua obra referencial “O Livro no Brasil: sua história”, fixa o ano de 1937 como o de elaboração do instituto. Embora a diferença de 8 anos entre as datas apresentadas pelos autores seja significativa quando buscamos analisar a evolução dos LDs no país em paralelo com os períodos políticos, compreende-se que nesta pesquisa tal divergência não influenciará diretamente nas análises.

⁷⁵ GATTI JR, Décio. **Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 1998.

que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, responsável pela regulamentação e controle da produção e distribuição gratuita dos LDs, podendo esses serem de autoria nacional ou “livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam <merecessem> ser traduzidos e editados pelo poder público (...)” (BRASIL, 1938, art. 10). Para Hallewell (1985, p. 459), a instituição deste decreto foi uma “deliberada tentativa de censura política (...). A principal crítica, acadêmica, é a de que muitos professores são incapazes de fazer uma escolha criteriosa e de que é muito fácil livros didáticos de má qualidade terem aceitação”. Assim, institucionalizava-se uma ideia de professor incapaz intelectualmente, que depende da orientação do Estado.

Somado a esta questão, Choppin (2004) aponta que no início do século XX, países da América Latina, ao adotarem modelos educativos europeus, colocam em prática regulamentações para o controle, elaboração, produção e distribuição dos LDs. Para o autor, inicialmente, havia a preocupação de inserção dos discursos oficiais de governo. Entretanto, “tais controles também ficaram a cargo, desde o final do último século, de instituições independentes que se propuseram a extirpar dos livros didáticos, (...) os estereótipos ou asserções passíveis de suscitar ou de alimentar o desentendimento entre os povos (...)” (CHOPPIN, 2004, p.555), principalmente após a segunda guerra mundial. Estes argumentos, nos trazem possíveis justificativas para a pouca inserção de elementos relacionados a diversidade social e aos direitos humanos, e sobre a exclusiva aparição dos discursos hegemônicos.

Nos anos subsequentes, verificamos poucas mudanças ocorridas com relação ao material didático até 1966, quando o recém-instalado governo militar assinou acordo com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), para que este subsidiasse a educação brasileira, inclusive no que se referia à produção dos LDs, numa espécie de imperialismo cultural. De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2014)⁷⁶, o acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Entretanto, não há referências acerca da origem dos LDs, se brasileiros ou estrangeiros, ou da americanização da população naquele momento.

Dando sequência à cronologia, temos que a década de 1970 foi marcada pela expansão do ensino público para a população sem recursos financeiros, pelo fortalecimento do uso dos

⁷⁶ Informações retiradas do site <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 15 set. 2014.

LDs no ensino escolar e pelo uso de recursos públicos no programa de livros didáticos. Aliado a isso, os livros tornam-se cada vez mais um suporte na formação dos conteúdos e metodologia dos professores (FALAVINHA, 2013). Com a Portaria nº 35, de 11/3/1970, o Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (HÖFLING, 2000). Este, então, passa a administrar e gerenciar os programas de LDs de diferentes níveis chamados de Programa do Livro Didático (Plid)⁷⁷, antes atribuição do Colted, finalizando o convênio do MEC com a instituição norte-americana em 1971. Em lugar do financiamento norte-americano, os Estados passaram a contribuir financeiramente para o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, o INL foi substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)⁷⁸ que passa a ser responsável pela execução do Plidef, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da contribuição das unidades federativas. Com recursos escassos para o atendimento de todos os estudantes do ensino fundamental, as escolas municipais são excluídas do programa.

Nas décadas de 1980 e 1990 ocorrem mudanças no sistema educacional em geral, em decorrência dos movimentos relacionados à educação, a novas concepções de sociedade após a ditadura civil-militar e o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, conforme observamos nas seções anteriores, elementos que remodelaram os paradigmas da educação.

No tocante aos LDs, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a gerir o Plidef e os outros programas no lugar do Fename. As mais significativas alterações referem-se à participação dos professores na escolha dos livros e à ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. O Plidef é, então, substituído pela primeira versão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, que apresenta diversas mudanças, tais como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
 - Reutilização do livro, implicando a abolição <de parte> dos livros descartáveis e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
 - Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série⁷⁹ das escolas públicas e comunitárias;
 - Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.
- (BRASIL, 2014, s/p)

⁷⁷ Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu).

⁷⁸ A Fename foi criada em 1956 como Campanha Nacional de Material de Ensino para prover os alunos carentes com material de papelaria barato, atingindo, também, o material dos LDs (Hallewell, 1985).

⁷⁹ Correspondem hoje ao 2º e 3º anos do ensino fundamental, considerando que o atual 1º ano correspondia à pré-escola em 1985 e só foi incluído no programa posteriormente, com o aumento do ensino fundamental para nove anos.

O PNLD foi elaborado com o objetivo de fornecer às escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, de primeiro grau, livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, com abrangência universalizada entre as escolas brasileiras, sendo considerado o maior programa de distribuição de LDs do mundo (BITTENCOURT, 2004; FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993; CHOPPIN, 2004; HÖFLING, 2000). A primazia dos componentes básicos era de Comunicação e Expressão Matemática (HÖFLING, 2000).

De acordo com Falavinha (2013), no período de implementação do PNLD, a distribuição dos LDs ocorria fora dos prazos estabelecidos e os livros apresentavam dúvida com relação à qualidade do material, o que obrigou o governo a regulamentar que os LDs fossem avaliados por especialistas. O programa passa a ser avaliado apenas em 1994, com as definições de critérios para avaliação dos livros didáticos formuladas pelo MEC, FAE e UNESCO, os quais propunham que os LDs que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, **preconceito** ou **discriminação** de qualquer tipo seriam excluídos do Guia do Livro Didático. No entanto, contrariando tais critérios, ainda hoje é possível observar com certa clareza o lugar em que o negro é colocado nos papéis sociais (SANTOS, 2012b; SOUZA, 2014), tanto quanto o papel secundário e específico da mulher (SOUZA; DRIGO, 2013) e a falta de conhecimento sobre a diversidade das etnias indígenas brasileiras (GOBBI, 2006; FERREIRA, 2010), por exemplo, entre outras marcas culturais, fato corroborado por nossas análises.

No ano seguinte, 1995, com a mudança do governado federal, o ensino fundamental foi elencado como prioridade, sendo definidos cinco pontos para as ações: currículo nacional, livros didáticos melhores e distribuídos mais cedo, aporte de *kits* eletrônicos para as escolas, avaliação externa, recursos financeiros enviados diretamente às instituições escolares (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012). Gradativamente, o PNLD foi retomando sua proposta inicial de universalidade, deixado para trás o que estava estabelecido em 1976, inserindo todos os componentes curriculares na distribuição dos LDs.

Com a extinção da FAE, em 1996, a política de execução do PNLD fica integralmente sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com recursos do Salário-Educação, sendo, enfim, ampliada para todo o ensino fundamental da rede pública, de 1ª a 8ª série⁸⁰, e o programa passa a ser executado de maneira contínua até os dias de hoje.

Outros programas foram sendo incorporados ao PNLD ao longo dos anos, seguindo, também, avanços relacionados aos direitos humanos, como: dicionários da língua portuguesa

⁸⁰ Atualmente corresponde do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

para o ensino fundamental, desde o ano de 2000⁸¹; livros bilingues braile/português, desde 2001, sendo que os mesmos LDs aprovados são disponibilizados em versões acessíveis pelo sistema MecDaisy⁸²; dicionários trilingues português/ inglês/ libras, desde 2006; livros para a educação de jovens e adultos (EJA) voltados para a alfabetização, ensino fundamental e ensino médio, desde 2007⁸³; LDs de sociologia, filosofia e línguas estrangeiras inglês e espanhol, desde 2010; livros para atender especificamente escolas multiseriadas no âmbito da área rural, o PNLD Campo, desde 2013; e, em 2014, a nova era dos materiais didáticos foi contemplada com objetos educacionais digitais complementares aos LDs impressos⁸⁴ (BRASIL, 2014).

Até a chegada dos LDs em sala de aula, há um longo processo. De acordo com o portal do FNDE na internet (BRASIL, 2014), em um primeiro momento, as escolas públicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem manifestar formalmente o interesse em participar dos programas de materiais didáticos por meio dos procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Anualmente, são publicados editais no Diário Oficial da União com regras para a inscrição dos livros didáticos, que são realizados virtualmente.

Como descrito no portal do FNDE na internet (BRASIL, 2014), após o cadastro, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital e, então, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB/MEC escolhe os especialistas para analisarem as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. O guia, disponibilizado às escolas impresso e digitalizado, orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas

⁸¹ Inicialmente os dicionários foram entregues para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, estendendo para os anos finais de maneira que todos os estudantes passaram a possuir um exemplar. A partir de 2005 a sistemática de distribuição foi reformulada priorizando o uso do dicionário em sala de aula. Assim, os dicionários também passaram a ser adaptados a cada nível de ensino, oferecendo três tipos: dicionários do tipo 1 - com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra; dicionários do tipo 2 - com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita; dicionários do tipo 3 - com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita. (BRASIL, 2014)

⁸² O MecDaisy é uma plataforma tecnológica que permite a elaboração de livros didáticos em formato digital acessível: livros digitais falados e facilidade de navegação entre parágrafos, seções e capítulos.

⁸³ A princípio os LDs foram fornecidos para entidades parceiras do Governo Federal que participavam do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e atendiam estudantes de EJA. Apenas em 2009 foi aprovado o PNLD EJA para as escolas municipais e em 2010 para o atendimento de EJA no ensino médio.

⁸⁴ O material multimídia inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, enviados em formato DVD para as escolas para todo o ensino fundamental. O DVD é um recurso adicional para as escolas que ainda não têm internet.

escolas.

Apenas, então, as escolas devem escolher dentre os livros no referido guia, de maneira coletiva entre professores e a direção e coordenação escolar, a partir do referencial teórico pedagógico da escola, como apontado anteriormente. Ressaltamos que o PNLD 2013⁸⁵ não apresenta, nem na página da internet, nem no guia do LD, a possibilidade de participação da criança no processo de escolha do LD que será utilizado. Não defendemos que, necessariamente, a criança escolha o livro que será utilizado por ela no ano subsequente, mas que a presença da opinião da criança com relação aos materiais seja considerada, ou a opinião com relação ao livro já estudado, colocando em prática os processos da educação em direitos humanos.

Com base no protagonismo de crianças e adolescentes e no direito a se expressar e opinar previstos no ECA (BRASIL, 2012a, art. 16, inciso II), uma diversidade de situações de participação de estudantes poderia ser implementada, proporcionando o exercício do direito de manifestação de opinião de seu próprio material didático. Esta seria, pois, uma ação importante em direção ao reconhecimento dos direitos das crianças, como levantado na seção 2, que não compreende delegar à criança uma responsabilidade que é do professor, mas sim, ouvir e dialogar a partir de sua opinião. Enquanto proposta de política defendida pelo Conanda⁸⁶ (2010⁸⁷), a participação de crianças e adolescentes deve ocorrer nos espaços de convivência e de construção da cidadania, inclusive nos processos de formulação, deliberação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Dessa maneira, além de colocar os direitos das crianças em prática, a inclusão da criança nos processos decisórios, que se referem diretamente à sua vida escolar, poderia trazer benefícios como maior satisfação e cuidado com o material didático, bem como maior identificação dos estudantes com a proposta do livro utilizado.

Para a manutenção do programa nas dimensões de seu funcionamento, dentro dos recursos disponibilizados pelo FNDE, o programa passou a alternar a compra e distribuição dos LDs entre os ciclos do ensino regular. Ou seja, há um revezamento trienal de entrega de livros entre as diferentes etapas do ensino: os anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por

⁸⁵ Conforme já explicitado na introdução desta pesquisa, o PNLD 2013 é a edição referência que usamos nessa pesquisa.

⁸⁶ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁸⁷ Documento referente à Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011-2020.

acréscimo de matrículas.

Assim, o Programa divide os LDs dos componentes curriculares da seguinte maneira: livros reutilizáveis e livros consumíveis (que não são reutilizados). São reutilizáveis os livros de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia, adquiridos e distribuídos anualmente pelo fundo, de acordo com as projeções do censo escolar referente a dois anos anteriores ao ano do programa. Neste período, os livros são escolhidos pela equipe escolar para compra, sendo realizado um remanejamento de livros entre escolas, no caso de oscilação no número de alunos, em cada escola, no ano de referência do programa.

Após essa breve trajetória dos livros didáticos e detalhamento do PNLD, verificamos que as mudanças ocorridas ao longo das décadas são marcadas por momentos históricos pelos quais o país passou e claramente refletem a política do governo à frente de cada momento. No início dos programas de LDs com políticas mais centralizadoras dos governos ditatoriais, passando por um período mais democrático na escolha dos LDs, com abrangência universalizada e conteúdo de uma política neoliberal, chegando a um período de governos populares, nos quais as questões de ordem social, tanto os problemas quanto o reconhecimento das diversidades, estão em pauta, o que justifica, em parte, os aspectos contraditórios encontrados nas análises dos LDs na seção 6.

Ainda percebemos que há uma ambiguidade quanto ao público ao qual se destinam os LDs; primeiramente, tendo o professor como figura central, os livros tinham uma linguagem adulta, no que se refere à escrita propriamente dita, e também, relacionada às imagens e ao *layout*. A partir do começo do século XX, começou a ocorrer a identificação de que esses livros, ao pertencerem também ao mundo dos estudantes, deveriam contemplar seu universo (RODRIGUES, 2009). Assim, os estudantes passaram a ser vistos como consumidores dos LDs em dois sentidos: 1 - o de que não bastava apresentar apenas o conteúdo curricular aplicado, mas também uma linguagem apropriada para que os LDs fossem escolhidos para serem adotados; e, 2 – e o de um nicho rentável para o mercado editorial.

Assim, pouco a pouco, a linguagem foi sendo alterada na busca de uma aproximação com esse universo na criação de empatia entre o estudante e o LD, de maneira mais apropriada para o ensino-aprendizagem nas diferentes faixas etárias, e por uma estratégia de persuasão no processo de comercialização deste produto. Nesta dupla percepção, também observamos a necessária separação entre livro do professor e do estudante, com linguagem voltada ao professor, explicações e respostas de exercícios, e a consequente inclusão de mais

um item no processo mercadológico. Assim, observamos que, com as mudanças e propostas governamentais ao longo das décadas, o LD vem se firmando enquanto um produto cultural e, também, de alta rentabilidade, ligado à educação, mas, sobretudo, ao mundo editorial.

Bittencourt (2004, p.1) aponta que o livro didático assume, ou pode assumir, diferentes funções “dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares”. Sendo um material singular, apresenta uma diversidade de recursos e conhecimentos que o identifica enquanto produto cultural; enquanto mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; enquanto suporte de conhecimentos e de métodos de ensino dos diversos componentes curriculares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

A autora complementa que o LD é, antes de tudo, uma mercadoria que sofre diversas interferências em seu processo de produção e comercialização, aspecto igualmente ressaltado por Choppin (2004), sendo um objeto de depósito dos conteúdos curriculares, que, em muitos momentos, não dialogam entre si, como veremos mais adiante. É um sistematizador dos currículos selecionados que carrega consigo instrumentos que apontam ao professor como trabalhar.

Assim, paira a dúvida se em algum momento, ou em que momento, o interesse maior da criança é considerado neste contexto, uma vez que não encontramos nenhuma referência que ressalte a formação social da criança sendo efetivamente considerada nesse processo histórico do LD.

Em acordo com Höfling (2000), é importante frisar que o PNLD é essencial no interior da política pública de educação por sua ampla distribuição gratuita, que referenda a política de educação do Estado, a qual, se apresentar livros de boa qualidade, auxilia o processo pedagógico escolar enquanto um elemento externo que exerce função de mediador (RODRIGUES, 2009). O Programa também contribui para o estabelecimento de um patamar mais igualitário da educação no país, no que tange à parte técnica-curricular, diminuindo o abismo educativo que há entre os Estados e regiões pelos diferentes níveis de valorização e financiamento da educação.

Embora o PNLD tenha importância na educação devido aos aspectos mencionados, a alta rentabilidade deste mercado resulta em uma espécie de deslocamento da função primordial educativa do próprio livro didático, que passa a ter como foco o faturamento do mercado editorial por meio do programa do governo; ou seja, mais preocupados com as necessidades de mercado do que com a formação educativa. Paralelamente, verificamos que o processo de escolha dos livros adotados, em muitos contextos, não inclui o professor como

deveria (FALAVINHA, 2013), de acordo com a legislação, reafirmando o LD enquanto mercadoria e não pela qualidade de seu suporte pedagógico, uma vez que não considera o parecer dos usuários dos livros didáticos.

Na mesma direção, Bittencourt (2004) afirma que, apesar de o LD ser considerado fundamental no processo de escolarização, é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores. Para nós, ao mesmo tempo em que o LD propaga conhecimento e cultura, não estão deslocados de um processo contínuo de ideologização da população com diferentes frentes de atuação.

As consequências desta postura autoritária dos gestores que definem as coleções adotadas, sem consulta aos profissionais, podem ser a adoção de livros didáticos que não correspondem à realidade local das pessoas envolvidas neste processo de ensino-aprendizagem, não proporcionarem um suporte pedagógico adequado àqueles profissionais e portar conteúdo discursivo-ideológico distinto do PPP da escola que acarreta não, “apenas”, um conflito pedagógico, mas conflitos identitários. Em um sentido positivo, outros aspectos podem ser identificados a partir das orientações encontradas no Guia do PNLD 2013, que dedica especial atenção aos “compromissos relativos à moralidade e à isonomia no processo de escolha” (BRASIL, 2012e, p. 17), no qual inclui a não permissão de acesso de autores e editoras às escolas durante período de escolha, bem como a recusa de vantagens de qualquer espécie como contrapartida para a escola ou para a prefeitura municipal.

Com as políticas de DHs e educação em direitos humanos, tem se inserido, lentamente, temáticas de relevância no convívio social; por outro lado, as políticas econômicas para o consumo e acumulação de recursos têm, deliberadamente, dado o tom e a transversalidade nos conteúdos dos LDs, como observado em nossas análises na seção 6. No sentido de compreender essas questões, o subitem a seguir será dedicado, especificamente, ao Programa Nacional do Livro Didático 2013, em vigência no triênio 2013/2014/2015, o qual é a base legal dos LDs pesquisados e, portanto, referencial nesta pesquisa, e a inserção da temática de nossas análises.

4.1.1 PNLD 2013 e o ensino de direitos: inserção de temas de direitos humanos e do ECA

O PNLD 2013 (BRASIL, 2012d) foi direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), à complementação do PNLD 2012 para estudantes dos anos finais do fundamental (6º ao 9º ano) e para os alunos do ensino médio (inclusive na modalidade educação de jovens e adultos).

No edital correspondente ao PNLD 2013, no item 6.4.1, fica estabelecido que a avaliação pedagógica das obras apresentadas deverá seguir as orientações e diretrizes do MEC a partir das especificações e critérios fixados no referido edital, mais diretamente detalhados em seu anexo III.

Ressaltamos a LDB (1996), em seu art. 27, como uma das diretrizes bases que deverá ser seguida pelo Edital, a qual define que os conteúdos curriculares da educação básica deverão difundir valores fundamentais ao interesse social, e aos direitos e deveres dos cidadãos. A mesma legislação, em seu art. 32, estabelece que o ensino fundamental obrigatório tem enquanto objetivos a formação básica do cidadão considerando, entre outros, o ensino dos valores sociais, formação de valores e atitudes, fortalecimento dos laços de solidariedade humana, e, em seu §5^o⁸⁸, define que “o currículo do ensino básico incluirá, obrigatoriamente, o conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz (...)<o ECA>(...), observada a produção e distribuição de material didático adequado” (LDB, 1996, art. 32). A partir do exposto, verificamos que o referido artigo não estipula se todos os materiais pedagógicos, de todos os componentes curriculares, devem apresentar conteúdo referente ao ECA, assim como não estabelece se deverão ser apresentados artigos do Estatuto ou necessariamente ser mencionada a sua existência, deixando a definição de tais critérios a cargo dos editais do PNLD e/ou das editoras.

Partindo das premissas legais apresentadas, buscamos observar em que medida o PNLD 2013, por meio de seu edital, contemplou as temáticas de DHs, principalmente relacionadas ao ensino dos direitos da criança, em seus critérios para a elaboração e seleção dos LDs.

Inicialmente, em seus princípios e critérios para a avaliação das obras didáticas, o Edital estabelece que um dos objetivos é a “formação básica do cidadão”. Com base no art. 32 da LDB, já citado, destacamos que o Edital parte da premissa de que há uma formação básica, comum a todos, que envolve a compreensão dos valores em que se fundamenta a sociedade, bem como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social. Mais a fundo no documento, em diferentes pontos, é possível encontrar indicações sobre as “atitudes e valores adequados ao convívio social” e o que o documento denomina enquanto *representação da sociedade*. Destaca-se:

- Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz

⁸⁸ Parágrafo inserido em 2007 pela Lei nº 11.525.

- respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
 - promover a educação e cultura em direitos humanos, *afirmando o direito de crianças e adolescentes*;
 - incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
 - promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
 - promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
 - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2012d, pg. 27) grifo nosso

Somando aos pontos acima elencados, no item 2.1.2, o Edital (BRASIL, 2012d) esclarece que é necessário observar os “princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social” e que serão excluídas as obras didáticas que veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como, qualquer outra forma de discriminação, de violação de direitos, ou na ocasião de apresentarem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.

Paradoxalmente, embora o Edital esteja repleto de conceitos de proteção e defesa dos DHs, a base legal, com os Programas e Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL; 2007; 2010a; 2012b), não está inserida na relação das legislações, diretrizes e normas oficiais que orientam o referido Edital; apenas o ECA e o estatuto do idoso aparecem. A partir desta questão, o que encontramos foi um discurso frágil nesta área, que, por vezes, é atravessado por contradições. O item 2.1.3 (4) do Edital, por exemplo, estipula que os livros favoreçam o pensamento crítico e autônomo das crianças; entretanto, relaciona tal pensamento apenas ao processo técnico de ensino-aprendizagem, e não ao pensamento autônomo frente ao mundo, contrariando a ideia de formação para a cidadania. Somado a isso, o Edital não aborda a criança ou distinções etárias em nenhuma outra parte dos critérios, indicando mais distanciamentos do que aproximações com o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos.

Embora não haja ênfase na importância do ensino do ECA para as crianças, ao longo de 23 páginas de diretrizes pedagógicas e critérios avaliativos, o texto não discorre sobre um tipo de abordagem didática que não inferiorize a criança e não cita a necessidade de

considerar nos conteúdos curriculares o crescimento da criança de maneira saudável, ou sobre a inserção de conteúdos que possam desenvolver sua humanidade. Enfatizamos dois momentos em que as questões relativas, especificamente, às crianças foram levantadas: 1 - na inserção do tema de direitos da criança, como visto na última citação recuada; e, 2 - na inserção de artigo sobre estereótipos e preconceitos relacionados à idade (BRASIL, 2012d, p. 29⁸⁹). Entretanto, em nenhuma passagem acerca da elaboração do manual do professor, a problemática da criança e a inclusão de conteúdo que subsidie os professores foi ressaltada, demonstrando no Edital um viés apenas legalista de critérios e diretrizes no que tange ao assunto em questão.

Portanto, a inserção dos temas relacionados aos direitos da criança aparece por uma imposição legal, e não enquanto proposta efetiva de transformação social e de transformação do lugar que a criança ocupa na sociedade. Tal questão fica evidente quando observamos que há uma preocupação, ao menos indicada graficamente, com os lugares, ou não lugares, ocupados pelas mulheres, pelos negros e pelos indígenas, e não discorre sobre o lugar, ou, os lugares, da criança, como visto na citação da página anterior. Além disso, a ausência de inserção da temática no debate sobre o manual do professor silencia sua importância (ORLANDI, 1995).

Após apresentação das diretrizes que deverão orientar a elaboração dos livros e dos critérios gerais de avaliação das coleções didáticas, o edital do PNLD 2013 apresenta as diretrizes e os critérios específicos de cada componente curricular, os quais abordaremos a seguir.

As orientações referentes ao componente *português* revelam uma proposta conteudista, na qual a parte sobre a “aquisição de valores que fundamentam a sociedade”, apresentados enquanto parte da “formação do cidadão”, aparecem em uma pequena passagem em relação à grande quantidade de objetivos técnicos, deixando contraditório o objetivo de “formação para cidadania”. Enquanto cerne da proposta de português, elencam: formar a criança como leitora e produtora de textos; formar cidadão proficiente em gêneros orais públicos diretamente relacionados à vida cotidiana e às demandas escolares; formar usuário capaz tanto de refletir sobre a língua quanto de mobilizar os conhecimentos assim adquiridos para monitorar o seu desempenho oral e/ou escrito.

⁸⁹ O referido artigo apresenta a seguinte redação:

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Serão excluídas do PNLD 2013, as obras didáticas que: (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, *de idade* ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. grifo nosso

Posteriormente, o único trecho que aborda uma proposta humanizada de ensino ou de transformação social, acrescenta que os LDs de português devem propiciar ao aluno o

desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal do País, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão do português brasileiro. (BRASIL, 2012d, pg. 32)

Por ser o componente curricular mais palpável, por sua integração no dia a dia dos sujeitos, poderia ou deveria indicar a inserção de situações reais do cotidiano, de maneira a proporcionar que a criança se reconheça na sociedade e a provocar sua interpretação de mundo, como proposto pelo ECA. Se a sociedade apresenta diferentes posicionamentos, é necessário que tais dimensões apareçam na diversidade de textos.

Sob outro direcionamento, as diretrizes dos LDs de *matemática* assumem uma articulação com situações concretas e com a afirmação do ECA, desde as primeiras linhas, propondo que o ensino fundamental deve levar a criança a “usar com autonomia o raciocínio matemático, para a compreensão do mundo que nos cerca <e> interpretar matematicamente situações do dia a dia e de outras ciências” (BRASIL, 2012d, pg. 37). Em adição, ao longo dos critérios avaliativos, orienta que os livros didáticos assumam uma matemática que considera os saberes sociais trazidos pela criança; que estimule a imaginação e a criatividade; e, que favoreça a resolução de problemas com estratégias próprias de resolução. Por último, orienta que o manual do professor contenha indicações de modificações de atividades a fim de adequar as propostas às realidades locais, contemplando zonas urbanas e rurais.

As diretrizes ressaltadas demonstram uma matemática pensada para além dos números. Há inserção do ECA de maneira transversalizada, reconhecendo na criança a sua condição de sujeito da própria aprendizagem e buscando propiciar situações reais de aplicação da matemática, incentivando as particularidades de cada sujeito na resolução de problemas. Ao final, buscou garantir uma representatividade mínima da diversidade na dicotômica relação entre o mundo urbano e o mundo rural.

Já em nossas análises, apresentadas na seção 6, pudemos observar que tal perspectiva metodológico-protagonista não garantiu a inserção de temas de direitos da criança. Com o exemplo 5⁹⁰, pudemos verificar que o aspecto ideológico relacionado ao cotidiano é, primordialmente, materializado a partir de um viés capitalista, com foco no consumo infantil que vai diferenciar as infâncias. Tal fato evidencia, por outro lado, que a interpretação deste discurso, tanto por parte da equipe de elaboração dos LDs, quanto da equipe avaliadora do

⁹⁰ O exemplo 5 encontra-se na página 159.

PNLD, foi em direção oposta aos sentidos atribuídos por nós, já que os livros didáticos avaliados nesta pesquisa foram aprovados a partir de uma materialização discursiva em desacordo com o que encontramos nos critérios avaliativos.

As diretrizes para os LDs de *ciências* apontam, ainda, uma outra direção. É o primeiro componente curricular que destacará a importância dos textos e atividades propostos nos livros, em colaboração com o debate científico na sociedade, buscando o pleno exercício da cidadania, além de incentivar a adoção de uma perspectiva de respeito ao meio ambiente e sua conservação, hoje considerado enquanto DH pela valorização da vida (PIOVESAN, 2013).

Enquanto aproximação com o tema dos direitos da criança, as orientações para *ciências* sugerem que sejam propostas atividades que estimulem a interação e a participação da comunidade escolar, das famílias e da população em geral. Não há menção ao ensino-aprendizagem do ECA em nenhum momento, porém, ao estimular propostas de convivência familiar e comunitária aborda o tema de maneira transversal.

Em um sentido diferente dos componentes abordados anteriormente, os princípios gerais apresentados para a elaboração das obras de *história* estão repletos de sugestões e menções sobre temas de DHs. O discurso inicial versa sobre uma mudança no paradigma do ensino-aprendizagem de história, criticando a metodologia desse campo disciplinar baseada em datas e personagens. Ao final, complementa que

viabilizar o pensar historicamente é o objetivo central do ensino-aprendizagem de História e é por meio desse processo que são desenvolvidas as capacidades que auxiliam o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável. (BRASIL, 2012d, pg. 42)

Portanto, o componente história apresenta materializações discursivas que vão ao encontro das propostas em EDH e respaldadas pelo ECA, abandonando um pensamento baseado em fatos e datas, apresentando o foco educativo na inserção social do estudante.

As obras do componente curricular história deverão ainda, de acordo com o Edital, despertar os estudantes para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania, e estimular o convívio social e o reconhecimento das diferenças, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social. Serão excluídas as coleções que apresentarem o que o Edital denomina “anacronismo”, que se trata do julgamento e da distorção da história a partir dos conceitos formulados atualmente; e “voluntarismo”, que consiste em utilizar a história para confirmar hipóteses sugeridas pelo autor “que parte de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos” (BRASIL, 2012d, pg. 44).

Apenas neste componente curricular será mencionada a necessidade de oferecer adequadamente informações acerca da história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena no manual do professor. No tocante ao ECA, ou sobre o cuidado de inserir a criança na história do país, não há menção. Destacamos, ainda, que diante das análises dos livros didáticos de história, observamos a ausência, quase total, tanto de imagens de crianças e da infância, quanto de menção sobre a participação da criança na história humana. Concluímos, então, que as diretrizes propostas pelo Edital se estabelecem a partir de um viés adultocêntrico da história e que, embora considere aspectos da EDH em seu discurso, não reconhece a criança enquanto um sujeito social, mas a partir da dimensão de um “vir-a-ser” ou espectador da vida adulta, como abordado na seção 2 desta pesquisa.

Finalizando o documento do edital do PNLD 2013, são apresentadas as diretrizes e os critérios para o componente curricular *geografia*. A proposta para o ensino-aprendizagem deste componente, igualmente ao componente história, segue uma perspectiva de

relacionar processos históricos, sociais, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e dos países, mantendo-se o direito à diversidade dentro de padrões éticos de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, gênero, religião, *idade* ou outras formas de discriminação. (BRASIL, 2012d, pg. 47) grifo nosso

Nos princípios gerais, o texto expressa a importância de os LDs abordarem os processos de transformação espacial e social contínuo e desigual, o que significa assumir a desigualdade existente no país. Por meio de textos, atividades, mapas, ilustrações e demais representações gráficas, propõe o favorecimento de discussões críticas, de maneira a conscientizar os estudantes de seu papel na sociedade, estimulando a formação de atitudes para o exercício da cidadania, de conservação dos recursos naturais, de respeito aos DHs, à diversidade cultural, por uma sociedade justa, solidária, sem preconceitos e estereótipos.

Ao explicitar a preocupação com isenção de preconceitos relacionados à idade e a atenção em conscientizar estudantes sobre seu papel social e exercício da cidadania, as diretrizes para as obras de geografia perpassam o ECA, emergindo a posição de protagonista que a criança tem na sociedade.

Verificamos, então, que embora o discurso dos DHs perpassasse pelo edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), a criança e os direitos relativos a ela são pouco inseridos, caracterizando uma abordagem que invisibiliza a criança enquanto um sujeito social protagonista da própria aprendizagem, mantendo uma histórica relação de dominação de adultos sobre crianças, como vimos na seção 2. É pertinente salientar que nem o edital do

PNLD 2013, nem o Guia do PNLD 2013, sugerem a participação da criança no processo de escolha dos LDs, o que demonstra que a ideia dos DHs ainda está restrita ao adulto, colocando a criança em posição de objeto a ser tutelado, que não faz parte da história e sem a valorização da sua capacidade de opinar, a partir dos próprios critérios ou de critérios previamente estabelecidos, fazendo parte de sua rotina educativa.

Buscamos, igualmente, identificar a inserção do ECA de maneira transversalizada no Edital. Constatamos que parte dos princípios fundamentais do Estatuto encontram-se expressos quando refere-se à **liberdade** de expressão; ao respeito a valores **culturais** e diversidade **cultural**; à qualidade na **educação**; ao respeito à **convivência** e ausência de **discriminação**, o que nos parece uma ênfase incipiente dado que este é um documento que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de crianças. Dessa maneira, apontamos que se faz necessário englobar o ECA de maneira enfática neste que é um documento orientador fundamental no processo de elaboração dos LDs.

4.1.2 Sobre aspectos mercadológicos e de autoria no PNLD 2013

Notadamente, a partir da subseção anterior, o edital do PNLD 2013 apresenta diretrizes e critérios avaliativos desconectados para as cinco áreas, não propondo efetivamente uma integração entre os componentes curriculares, salvo as propostas de matemática e ciências, contrariando o próprio edital ao propor que,

em relação à organização dos conteúdos, é necessário superar o caráter fragmentário das áreas do conhecimento, integrando-as em um currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes. (BRASIL, 2012d, p.26)

Observamos, também, que não há a exigência de um fio condutor entre os LDs de uma mesma editora nos diferentes componentes curriculares, apenas para as coleções, ou seja, os livros de 1º ao 5º ano de uma mesma área⁹¹.

A Tabela 1, apresentada abaixo, indica a quantidade de coleções por componente curricular em 2013 e a quantidade de editoras que tiveram livros aprovados em cada um dos componentes. No total são 18 diferentes editoras, sendo que nem todas apresentam

⁹¹ Compreende-se enquanto “coleção” o conjunto de volumes sequenciais, por ano, de um mesmo componente curricular, de uma mesma editora, com o mesmo título. De acordo com o art. 34 do edital do PNLD 2013, para ser considerada uma coleção, os LDs devem ser “concebidos e organizados em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem visado” (BRASIL, 2012d).

exemplares nos diferentes componentes.

Tabela 1 – Número de coleções e editoras distribuídas por componentes curriculares no Ensino Fundamental (anos iniciais) em 2013

Componentes curriculares	Nº de editoras	Nº de coleções
Português	13	22
Matemática	14	23
Ciências	12	23
História	16	35
Geografia	14	23

Fonte: a autora.

De acordo com a Tabela 1, a quantidade de editoras por componente curricular é inferior à quantidade de coleções submetidas ao edital e aprovadas. Isso ocorre em razão do fator mercadológico que constitui a chamada indústria dos LDs, bem como o PNLD, na qual grandes editoras chegam a aprovar até 5 diferentes títulos de um mesmo componente curricular. Höfling (2000) aponta que a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, é uma situação que vem se confirmando por um longo período. As seis editoras que mais vendem LDs para o Estado, atualmente, já tem esse *lugar de destaque* nos programas de livros didáticos desde 1977, de acordo com análises de relatórios anuais da FAE (HÖFLING, 2000). Para a autora, esta acentuada centralização ocorre em razão da participação de representantes do setor privado nas esferas decisórias dos mecanismos de mercado e gastos públicos, decorrente da produção dos LDs pelas editoras e não pelo MEC. Soma-se a isso, o edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d) não apresentar limite de submissão de coleções de um mesmo componente curricular, nem de uma mesma editora.

Em uma pesquisa sobre o Processo de Gasto Público no PNLD no início da década de 1990, Castro (1996⁹² *apud* Höfling, 2000) aponta que as esferas de decisões sobre a quantidade de livros adquiridos pelo programa eram assim definidas:

(...) d) a organização das decisões sobre os quantitativos a serem adquiridos na DADP (Diretoria de Apoio Didático Pedagógico) foi realizada em reuniões “fechadas” entre os burocratas especialistas da FAE e os representantes das editoras, o que potencializou ainda mais a existência da rede de intermediações e permitiu a manutenção e entrelaçamento das conexões entre a indústria livreira especializada na produção de livros didáticos e os dirigentes da FAE; e) as editoras líderes tinham até um calendário especial para as negociações, eram as primeiras e dispunham de

⁹² CASTRO, Jorge Abrahão. **O processo de gasto público do Programa do Livro Didático**. Texto para discussão n. 406. Brasília: IPEA, 1996.

um tempo maior para discutir suas propostas; (...) h) as encomendas, em alguns momentos, foram quase que totalmente pagas antes do recebimento, 50% no ato da assinatura do contrato, 25% na entrega de 75% dos livros encomendados e o restante no dia da entrega total dos livros. (CASTRO 1996, p. 37 *apud* HÖFLING, 2000, p. 166)

Seguindo este caminho, retomamos, aqui nesse ponto, relatos que apareceram entre os professores com os quais mantivemos contato no sentido de denunciar que há escolas em que os livros didáticos não são escolhidos pelos professores, ou que esses profissionais apenas têm acesso a quatro ou cinco coleções para a escolha, de um total de mais de vinte. Tais relatos apontam que algumas coleções têm sido selecionadas previamente por sujeitos em escala hierárquica maior, como observamos na pesquisa de Falavinha (2013). Outro fato relatado é a alteração entre os LDs escolhidos e os que foram recebidos nas escolas, também configurando o não cumprimento das propostas iniciais do PNLD.

Parece-nos positivo que o Estado forneça gratuitamente aos alunos das escolas públicas os materiais didáticos que serão utilizados. No entanto, ao analisarmos mais profundamente a política proposta pelo PNLD, e como tem sido executada, as questões apresentadas, além da problemática da “indústria das editoras”, chamam a atenção e devem ser modificadas. Não há pretensão de responder às questões levantadas, porém há a necessidade de considerá-las no sentido de confrontar a proposta materializada pelo Programa e a sua efetivação no cotidiano das escolas.

Os LDs são elaborados para serem distribuídos em todo o território nacional, porém, das 21 editoras que tiveram coleções aprovadas pelo PNLD 2013, 16 tem matriz situada no município de São Paulo, duas de origem europeia; 2 com matriz em Curitiba; 1 em Belo Horizonte e 1 na Paraíba, concluindo-se, claramente, que há uma concentração no estado de São Paulo. Quatro dessas editoras, todas localizadas no município de São Paulo, chegam a ter entre 4 e 5 títulos de coleções aprovados pelo PNLD, em cada um dos diferentes componentes curriculares, sendo que os LDs destas mesmas editoras estão entre os 5 mais utilizados no território nacional em cada um dos componentes curriculares. Sob essa perspectiva, podemos refletir que ao adotar massivamente as coleções dessas poucas editoras, corre-se o risco de não obtermos um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o que pode acarretar em uma uniformização nacional de informações e conhecimentos, uma visão localizada, regionalizada.

Assim, concordamos com Bittar (2007) quando afirma que a massificação castra, anula, empobrece, iguala o desigual cultural e criativamente falando, rebaixa o sujeito a puro objeto. “Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para

sua libertação” (BITTAR, 2007, p. 322).

Outro fator que pode contribuir para uma possível uniformização refere-se à pequena variação nas instituições acadêmicas de formação dos autores. Os 10 LDs pesquisados somam 36 autores, desses, 2 tem sua formação no estado do Paraná, 2 no Distrito Federal e 32 autores tem sua formação no estado de São Paulo, de acordo com as informações fornecidas no expediente de cada LD.

O Brasil é um país diversificado sob muitos aspectos, desde o aspecto físico-geográfico até em suas linguagens e culturas, fato que necessita ser considerado na inclusão dos temas transversais, dos direitos das crianças e dos direitos humanos como um todo em nossas escolas. Diante dos critérios avaliativos estabelecidos pelo edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), a formação restrita dos autores dos LDs a pouco mais do que um Estado, pode prejudicar a inserção da diversidade do país, inclusive no que se refere ao respeito às particularidades regionais e a não perpetuação de preconceitos e estereótipos. Em uma sociedade plural torna-se difícil atingir satisfatoriamente tal diversidade com um monopólio estabelecido por um grupo restrito de editoras, com um corpo autoral com formação restrita a poucas universidades, mesmo considerando que tais universidades estão entre as melhores do país. Por outro lado, devemos reconhecer que há a participação de professores de diferentes universidades brasileiras no processo de análise dos LDs do PNLD que pode minimizar os efeitos de tal monopólio.

É preciso considerar, também, que a formação universitária dos autores irá se refletir na abordagem que realizam nos LDs e que os processos e escolhas relacionados aos LDs, desde os autores, as palavras e imagens usadas, até a escolha pelos professores não são neutras. Sob tal perspectiva, Apple (2001) ressalta que as escolhas são realizadas por uma tradição seletiva, de uma seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Falavinha (2013, p.82) reforça ainda que, no processo de elaboração dos LDs, “algumas linguagens são expressas e privilegiadas em detrimento de outras, de forma que os sujeitos acabam por considerar alguns discursos e práticas ideais e naturais, numa espécie de padronização e reprodução do pensamento”.

A abrangência do PNLD, em 2013, apresenta mais um argumento sobre a possibilidade de uniformização de informações e conhecimentos disponibilizados, com um número restrito de editoras, com a formação dos autores restrita a poucas instituições de uma mesma unidade federativa, disponibilizados para um elevado número de estudantes de todo o país. Abaixo segue tabela com a descrição estatística a respeito do número de alunos e de escolas beneficiados, bem como o número de exemplares distribuídos e o valor total dos

investimentos, tudo relativo aos últimos 3 anos:

Tabela 2 – Dados estatísticos PNLD triênio 2013-2015

Programas	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Fundamental: 1º ao 5º ano
	10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Fundamental: 6º ao 9º ano
	7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Ensino Médio
	28.919.143	-	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04	Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.619			Fundamental: 6º ao 9º ano
	7.649.794	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Ensino Médio
	31.102.628	116.824	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.343			Fundamental: 6º ao 9º ano
	8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Ensino Médio
	33.084.503	-	132.670.307	1.115.887.346,61	Total

* Valor gasto com aquisição e distribuição

Fonte: Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 08 de Jan. 2015.

A partir da Tabela 2, observamos o alto investimento realizado anualmente com o PNLD e a grande quantidade de crianças e adolescentes atendidos, que nos faz dimensionar a amplitude nacional do Programa e seu possível impacto no processo educativo do país. No entanto, é importante avaliar que a grande abrangência do Programa não significa aumento na qualidade da educação e, como já observado, não garante qualidade dos materiais utilizados.

Com o acesso aos LDs quase universalizado no Brasil, estes passaram de instrumento pedagógico de auxílio e consulta, a instrumento pedagógico central nas salas de aula, seja pelo avanço dos programas de livros didáticos, seja pela sobrecarga à qual os professores de ensino fundamental estão submetidos, trabalhando, muitas vezes, em dupla ou tripla jornada diária, sem tempo ou disposição para o preparo completo das aulas⁹³.

Com essa seção, buscamos apresentar considerações acerca da trajetória do livro didático no país, focando o PNLD 2013 e a inserção de temas de direitos humanos nos critérios avaliativos do programa, para podermos compreender o lugar dos direitos das

⁹³ Mostra-se importante ressaltar que não é possível generalizar o uso dos LDs pelos professores, bem como a centralidade dos livros didáticos nas salas de aula de todo o país, uma vez que, como já dito, há uma infinidade diversa de contextos escolares. Contudo, dados os altos números de compras de livros didáticos, aliado às pesquisas consultadas, concluímos que as constatações apresentadas representam grande parte da realidade do país.

crianças nesse processo histórico.

Com relação, especificamente, aos aspectos verificados sobre os marcos legais relacionados aos LDs e o PNLD 2013, observamos um aprimoramento da política pública que amplia sua abrangência aos diferentes grupos sociais, além de, cada vez mais considerarem aspectos relacionados ao mundo infantil, mesmo considerando as críticas realizadas e os lentos avanços. Somado a isso, porém pouco enfatizado por nós em virtude da própria temática da pesquisa, observa-se um aprimoramento qualitativo dos LDs no que concerne ao material de produção e aos elementos constitutivos da cenografia⁹⁴ e *layout* ao serem enfatizados enquanto critérios seletivos no edital do PNLD 2013. Também é preciso ressaltar que cada vez mais são realizadas concessões no pensamento social atual que permitem a inserção de temas que reconhecem minorias históricas⁹⁵ e passam a compor o conjunto de saberes estipulados por um grupo de pessoas, intitulado *currículo*. No entanto, conforme vimos, ainda há um caminho a ser avançado na perspectiva de contemplar uma efetiva educação em direitos humanos frente a pluralidade nacional, e porque não, à diversidade humana, o que inclui o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, protagonista da história e de sua própria história.

Pontuamos, ainda, que tanto os marcos legais quanto a produção dos LDs são transitórios e estão em constante transformação, avançando em alguns pontos mais em outros menos, por vezes em caminhos contraditórios. Dessa maneira, apontar críticas aos materiais e editais surgem enquanto maneira de contribuir com mais avanços a partir das lacunas apresentadas, porém, sem desconsiderar que ano a ano há um efetivo aprimoramento.

Com a amplitude do PNLD e o significativo protagonismo desempenhado pelos LDs nas salas de aula, pode-se considerar este enquanto ferramenta educativa popular, já que atinge todo o país. Neste sentido, a atenção quanto à sua organização, quanto às informações e, principalmente, quanto às ideologias materializadas em seus textos e imagens torna-se essencial na busca por uma educação mais humanizada e respeitosa.

A próxima seção será dedicada ao debate acerca do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, utilizado por nós na seção 6, e considerações sobre a ideologia desvelada nos livros didáticos. Por último, abordaremos a influência da imagem no processo discursivo-ideológico.

⁹⁴ Este conceito será aprofundado na próxima seção.

⁹⁵ O termo *minorias históricas* é utilizado enquanto reconhecimento de que as chamadas *minorias* não são um conjunto restrito de pessoas, mas sim, um conjunto amplo de pessoas que historicamente são inferiorizadas, diminuídas em seus valores sociais.

5 ENTRE MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS E IDEOLOGIAS NO LIVRO DIDÁTICO

Diante da amplitude nacional do PNLD, uma política pública que tem garantido livros didáticos para todos os estudantes da escola pública e utilizados na maioria das escolas brasileiras, como vimos na seção anterior, mostra-se importante o estudo das práticas discursivas presentes nesses materiais, que marcam o funcionamento e a disseminação de ideologias.

Os LDs se relacionam de maneira dialética com a sociedade: podem representar pensamentos sociais localizados historicamente e socialmente na manutenção do *status quo*, ao mesmo tempo em que podem introduzir novas ideias a partir de pactos sociais e acordos políticos. Ou seja, o livro didático hoje, por meio dos discursos veiculados, exerce um papel fundamental para a formação da sociedade, podendo manter ideologias hegemônicas, mas, também, preparar um sujeito crítico para estar no mundo, como defendido pela EDH.

A tarefa acadêmica a partir do olhar da Análise do Discurso, neste sentido, visa ultrapassar a opacidade discursiva, interpretando como tais discursos operam diante de outros discursos, por meio de sua materialização histórica em textos escritos ou imagéticos. Investigamos, assim, o funcionamento discursivo na caracterização de imagens sociais da criança a partir dos discursos veiculados nos LDs. Neste sentido, é possível observar, também, as propostas ou modelos ideológicos de sociedade que estão sendo apresentados no que tange aos temas de direitos humanos e direitos da criança. Para a realização desta pesquisa, recorreremos à Análise do Discurso francesa⁹⁶ (AD), seguindo a vertente de Dominique Maingueneau (1995; 2005; 2008a; 2008b), autor de raiz sociocrítica.

Assim, nesta seção, serão realizadas considerações iniciais sobre a análise do discurso para, então, trazer as categorias analíticas: *ethos*, *cenografia* e *interdiscurso* presentes na obra de Dominique Maingueneau (1995; 2005; 2008a; 2008b; 2013a) e sua interrelação com as propostas e temáticas desenvolvidas nos LDs. Na sequência, abordaremos proposições simbólico-ideológicas traçando um diálogo com a escola e a educação escolar. A última seção trará considerações acerca do uso de imagem em livros didáticos como elemento constitutivo dos discursos.

⁹⁶ Parece-nos interessante evidenciar a diferença entre as denominações *análise de discurso* e *Análise do Discurso*, na qual a primeira refere-se à análise em si de fotos, gráficos, textos entre outros, e a segunda refere-se a uma linha de pesquisa específica e, por esta razão, utiliza-se grafia de nome próprio, com letras iniciais maiúsculas.

5.1 Considerações sobre a Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD) em sua vertente francesa teve início durante a década de 1960. Autores apontam que as pesquisas postuladas por Michel Pêcheux deram origem aos estudos em AD; entretanto, Maingueneau (2006) defende que ocorreram diversos atos de fundação desta vertente como as correntes de etnografia da comunicação, as correntes pragmáticas, a linguística textual e as problemáticas de Foucault, além da sistematização de Pêcheux. Para os objetivos desse trabalho, o aprofundamento dessa discussão não é necessário, razão pela qual vamos direto à apresentação dos postulados básicos da AD.

A palavra discurso possui sentidos e significados variados na perspectiva de diferentes pensadores, como também no uso cotidiano da palavra. Compreendemos, a partir de Maingueneau (2005), que por discurso entende-se a linguagem e seu funcionamento, ou, a prática discursiva materializada em textos (verbais e não verbais) e ações. Pelo discurso, verificamos a relação entre sujeito e ideologia, mediada pela linguagem, e a AD

partindo da idéia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 1999, p.17)

Aprofundando os modos pelos quais vai lidar com a língua, Maingueneau (1995, p.17) propõe que a AD

visa apreender a estrutura dos enunciados através da atividade social que os carrega. Ela relaciona as palavras a lugares. Através da multiplicidade de situações de comunicação, o discurso eclode numa multiplicidade de gêneros, cujas condições de possibilidade, rituais e efeitos se devem analisar.

Ao abordar a palavra *lugares*, Maingueneau se refere ao lugar no tempo histórico, ao lugar social, à posição no discurso, ao lugar discursivo em que o enunciado acontece..., ou seja, aos *lugares* de maneira ampla. O autor, então, chama a atenção para a estreita relação existente entre texto (situações de comunicação) e contexto (lugares). O *texto* abrange a comunicação verbal, escrita e oral, e a comunicação não verbal, imagens e gestos, e o *contexto* é a situação na qual o discurso está inserido, como aparece, onde aparece, em que período histórico, sob quais relações etc. Dessa forma a noção de *lugar* discursivo é essencial em nossas análises, na medida em que buscamos observar os deslocamentos da infância e da

criança ao longo dos LDs e na materialização de seus direitos.

A AD se constitui como área de entremeio, a saber: Marxismo, Linguística e Psicanálise. Da releitura de Marx feita por Louis Althusser, tem-se o conceito de ideologia e de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Com a psicanálise de Jacques Lacan, tem-se o conceito de inconsciente (MAINGUENEAU, 2002; 2006). Embora Althusser não tenha se dedicado especialmente à Análise do Discurso, de acordo com Maingueneau (2002, p.4),

sua doutrina implicitou uma disciplina que buscou estudar o caminho em que a ideologia é revelada através da linguagem. A linguagem foi considerada enquanto relativamente autônoma à 'infraestrutura' e deveria ser estudada pelo significado de sua materialidade e não um simples veículo de transmissão de ideias. Tradução nossa⁹⁷.

Nesta direção, identificamos que os fenômenos discursivos presentes nos LDs carregam valores ideológicos, não sendo possível, em Análise do Discurso, serem considerados neutros⁹⁸, ou, “simples veículo de transmissão de ideias”. Os livros didáticos *corpus* de nossa pesquisa, por exemplo, estão localizados socialmente no ambiente escolar e se destinam a um grupo específico, crianças, que desempenham um papel social também específico, que pode levar tanto à reprodução quanto à mudança das estruturas. Da mesma forma, os efeitos do discurso nas subjetividades humanas não demonstra necessariamente uma identificação direta com a intenção do autor, mas são o resultado de uma série de fatores interligados relacionados ao lugar e tempo histórico do sujeito interlocutor. Por essa razão foi necessário que abordássemos a construção da imagem do que é criança e do que é infância, tanto quanto sobre livro didático, por exemplo, pois é possível que rastros, vestígios de construções históricas antigas, anteriores, ainda estejam presentes nas concepções contemporâneas.

Investigar a relação entre ideologia, inconsciente e a historicidade nos discursos é a base da AD, na qual o momento presente é o resultado de transformações históricas sociais. Dessa forma, os discursos vão assumindo novas roupagens, abrindo ou fechando sentidos, ao longo do tempo, de acordo com as mudanças no pensamento e na ação social de cada época, como a concepção de infância, já exemplificada antes, que passou por alterações históricas e ideológicas em diferentes períodos a partir de processos de ressignificação do lugar da criança

⁹⁷ Do original: “Although Althusser did not specifically work in the field of discourse analysis, his doctrine implied a discipline that would aim to study the way in which ideology is revealed through language (see Althusser, < Lire le Capital>, 1968). Language was considered to be relatively autonomous from ‘infrastructure’ and should therefore be studied by means of its ‘materiality’ (matérialité) and not as a simple vehicle for conveying ideas”.

⁹⁸ Esta questão foi, também, tratada na seção anterior a partir de Freire (1997) o qual destaca que não há educação neutra; até a pretensão da neutralidade demonstra um posicionamento político frente ao ato educativo.

na sociedade até ser identificada enquanto sujeito de direitos, como já observado nesta pesquisa. Portanto, devemos considerar que “um discurso nunca começa nele mesmo. Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele” (ORLANDI, 2007, p.304), num refazer constante de significados. Por essa razão, problemas como o da invisibilidade da criança atravessam diferentes momentos históricos, ainda que, por vezes, provocando efeitos de sentido diversos.

Pela AD, portanto, buscamos identificar o efeito de sentido do discurso que não é traduzido apenas em palavras, mas produzido por meio de gestos, imagens e palavras, e também, por um não dito, um silenciamento implícito na escolha do que é explícito (MAINGUENEAU, 2005; ORLANDI, 1995).

O discurso opera a partir de formações discursivas (FDs) que estão localizadas social e historicamente, mas nem por isso são fixas. Elas são atravessadas por outras FDs que conferem um caráter heterogêneo e uma infinitude de possibilidades de atribuições de sentidos a depender do sujeito enunciador, ou coenunciador, e sua localização histórico-social (GREGOLIM, 2007). Daí que as formações discursivas não sustentam um sentido único; são carregadas de sentidos atravessados por formações ideológicas (FIs) sendo esses os “sentidos que sustentam sentidos”, conforme mencionado por Orlandi (2007). Segundo Gregolim (2007, p. 157), apoiada em Pêcheux, a FD é “aquilo que determina o que pode e deve ser dito, em uma determinada formação ideológica, a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada pelo estado da luta de classes” fundada pela contradição. As formações discursivas é que conferem sentido às formações ideológicas e são interpretadas por uma memória discursiva.

Em termos práticos, para nós, temos que não há um discurso único produzido no e pelos livros didáticos a favor de uma ideologia única, assim como não há uma interpretação única. Os LDs, neste sentido, apresentam uma diversidade de formações discursivas ancoradas em formações ideológicas oriundas de diferentes enunciadores (autor, ilustrador, editor dos livros didáticos e enunciadores do PNLD), e interpretada por diferentes interlocutores (crianças e adultos de variados lugares sociais). Uma vez que os sentidos não são deterministas, a função do analista será de interpretação dos sentidos, tendo a clareza de seu lugar histórico-social, sendo as análises, dessa forma, resultado do próprio processo de inserção do analista no mundo.

Adequada à abordagem de fenômenos discursivos encontrados e encontráveis em livros didáticos, a AD, enquanto vertente de análise, congrega uma diversidade de elementos para a interpretação de um discurso, pois o discurso não vai operar sobre a realidade de fato,

mas sim, sobre outros discursos. Assim, encontramos na obra de Maingueneau alguns desses elementos que se aplicam com propriedade à análise de livros didáticos ao considerar que o conteúdo nunca está dissociado da forma, de seu significado, da história, nem da ideologia do sujeito discursivo.

Entre outros elementos conceituais, em uma primeira aproximação com o *corpus* da pesquisa, três fenômenos se mostram salientes: a imagem de si, construída pelo enunciador no discurso (*ethos*); o solo no qual esses discursos serão/são encenados (cenografia); e a relação que os discursos mantêm com a memória social (interdiscurso). Nesta direção, as noções de *ethos*, *cenografia* e *interdiscurso*, discutidas por Maingueneau e apresentadas a seguir, nos auxiliam na identificação de marcas discursivas que corporificam aspectos ideológicos relacionados tanto à manutenção de estereótipos e preconceitos, quanto na identificação de avanços em direção à uma educação em direitos humanos e ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos.

As indagações sobre como os LDs apresentam os temas de análise, em que lugar a criança é colocada, qual é a concepção de direitos defendida, entre tantas outras questões, encontram na vertente da Análise do Discurso francesa espaço para serem identificadas, e por esta razão, é a linha teórico-metodológica adotada.

5.2 Análise do Discurso e categorias analíticas

Conforme já apontado, trabalharemos com três fenômenos fundamentais da AD postulados com destaque pelo autor referência: *ethos*, cenografia e interdiscurso. Tais conceitos nos permite identificar aspectos particulares dos discursos nos LDs focando na relação entre discursos e práticas sociais, notadamente a prática educativa voltada à construção de uma sociedade pautada em valores humanizados, mais especificamente, nos contextos que se relacionam com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Tomamos como ponto de partida das análises a identificação de duas posições fundamentais na situação de enunciação: enunciador e coenunciador. De acordo com Maingueneau (2010), o enunciador tem o lugar de origem das coordenadas enunciativas, ou seja, todo discurso parte de um enunciador. Ressaltamos que este não é, necessariamente, o autor do texto, da fala ou da imagem, mas sim, quem tem a posição da comunicação inicial.

Ao considerarmos, em Análise do Discurso, que não existe um ouvinte ou leitor inerte, que na apreensão do discurso o “receptor” não está passivo, pois ele atua diretamente na atribuição do sentido do discurso, utilizamos a noção de *coenunciador* para designar este

lugar de quem “recebe” a comunicação inicial e lhe atribui significado, podendo interferir no curso da enunciação, mostrar-se divergente do enunciador, por exemplo (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014). Dessa forma, pela via da AD, tiramos a criança de um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem e a colocamos enquanto sujeito da própria aprendizagem, que olha, lê, interpreta e atribui significados aos discursos a partir de quem ela é. Assim, esclarecemos o uso dos termos *enunciador* e *coenunciador* ao longo desta dissertação. A seguir, trataremos das imagens de si construídos no discurso.

5.2.1 Ethos

A noção de *ethos* aparece na antiguidade, nos estudos retóricos realizados por Aristóteles compondo a trilogia das categorias da oratória: *logos* (lógica, palavra, razão), *pathos* (paixão, sofrimento, emoção), e *ethos* (imagem de si). O *ethos* representa a figura que o orador constroi para seu público; *pathos* está relacionado ao coenunciador e aos sentimentos provocados pelo orador; e *logos* seria a mediação argumentativa.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2014), em Aristóteles, *ethos* adquire duplo sentido, designando *virtudes morais* e credibilidade ao orador e comportando uma *dimensão social* na medida em que o orador busca se apresentar apropriadamente ao meio inserido. Ou seja, trata-se da imagem que o orador apresenta de si mesmo, não necessariamente correspondendo à sua pessoa real (imagem empírica), acabando por exercer um apelo ético ao incorporar uma espécie de personagem que tem uma voz e tem um corpo.

Outros autores, no século XX, resgataram o conceito de *ethos* aristotélico. Ducrot, um autor da pragmática, trabalha o conceito a partir de uma teoria da polifonia. Este autor parte da enunciação enquanto central na elaboração de uma imagem de si, uma vez que o coenunciador pode identificar elementos sobre o enunciador que vão além do que se quis apresentar inicialmente. Dessa forma, o *ethos* se mostra, ele não é dito (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014; MAINGUENEAU, 2013b). Amossy (2008) aponta, também, que a identificação do *ethos* pelo coenunciador supera as intenções iniciais do enunciador e complementa incluindo fatores relacionados aos papéis sociais que influenciarão a construção mútua desta identidade.

Mas foi efetivamente Dominique Maingueneau quem aprofundou os estudos teóricos acerca da noção de *ethos*. Este é um dos conceitos-chave na teoria deste autor, que, há mais de 15 anos, trabalha a noção de *ethos* discursivo.

De acordo com este autor, trata-se da identificação da imagem construída pelo

enunciador a partir do discurso, ou seja, a imagem que se almeja construir, mais a imagem que é transmitida somada ao resultado da imagem que o coenunciador interpreta. *Ethos*, então, é a personalidade do enunciador revelada por meio da enunciação sem ser apresentado de maneira explícita (MAINGUENEAU, 2013a; 2013b).

O enunciador não sendo, necessariamente, o autor/escritor, e sim, quem fala, é intitulado fiador. Nas palavras de Maingueneau, “a qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse 'fiador' que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” (MAINGUENEAU, 2013a, p. 108). Por outro lado, mostra-se necessário frisar que, embora o fiador seja uma personagem fictícia com características próprias, carrega formações ideológicas do sujeito produtor do discurso. A corporalidade desse fiador e sua “moral” sustentam-se sobre um “conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, que, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2013b, p.72).

Como exemplo, resgatamos que as imagens e falas de crianças nos LDs analisados buscam apresentar um *ethos* que seja identificado como infantil em sua forma material; no entanto, se apresentam a partir da concepção de *infantil* ou de *infância* do adulto produtor do enunciado. O enunciador. A partir desta identificação buscamos verificar, nesta pesquisa, como é esse fiador construído nos LDs. De que maneira ele se apresenta para a criança leitora? Quais efeitos ele busca produzir na criança? O mundo construído por esse fiador é um mundo compatível com os direitos da criança ou um mundo que a mantém invisível em sua própria história?

Neste sentido, analisar o *ethos* proposto nas diferentes situações nos faz desvelar como a criança está sendo construída por estes materiais, qual a concepção de infância perpetuada, quais são as suas características, como os autores elaboram esse “fiador criança” quando apresentam a imagem de uma criança. Essas questões nos importam na medida em que esse *ethos* é o que irá estabelecer o vínculo entre o LD e a criança leitora e, ao mesmo tempo, servir de modelo para as diferentes situações. Assim, observar que criança aparece ao lado de um texto sobre o ECA, nos informa a quem o ECA está sendo relacionado. A forma como o Estatuto é materializado - em formato de artigo, explicado em um texto, de maneira transversal...- e o *ethos* conferido a este momento, nos indica a maneira como ele é visto pelo fiador e como ele pode ser apreendido pela criança leitora.

Para Maingueneau, o *ethos* está presente em todo enunciado, a partir da fala, dos gestos, ou do texto e das imagens, de maneira não materializada, mas enquanto um *tom* que se

apóia em uma dupla figura do enunciador, aquele de um caráter e de uma corporalidade (MAINGUENEAU, 2005), se desenvolvendo em uma relação de simbiose com a cena de enunciação. É por meio desta incorporação que o enunciador exerce uma espécie de ação sobre o coenunciador. E mais, o *ethos* deverá estar em sintonia com a situação ideológica que se pretende apresentar (MAINGUENEAU, 2013b). Na elaboração dos LDs, a incorporação com suas formações ideológicas, são amplamente observadas na busca pela interação com o leitor, em nosso caso, as crianças a quem eles, os LDs, são destinados.

Sobre incorporação, esta vai operar em três caminhos indissociáveis: a partir da identificação do *ethos* pelo coenunciador, o fiador recebe um *corpo*; então, o coenunciador assimila um conjunto de elementos que irão definir uma forma específica de o enunciador ser no mundo; “essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso” (MAINGUENEAU, 2013a, p.109; MAINGUENEAU, 2013b, p.73). Por se estabelecer em uma relação mútua entre enunciador e coenunciador, a incorporação terá sentidos variados correspondentes aos diferentes sujeitos coenunciadores. Sendo assim, o lugar da incorporação não será fixo.

A partir da explicitação destes elementos teóricos, podemos indagar: que imagem de si a criança construída no livro pode projetar na criança que o está lendo? Que valores envolvem a caracterização desse “fiador criança”? Há diferentes *ethé* construídos ao longo dos LDs na busca por “ilustrar” (seja por texto escrito ou por imagem) diferentes papéis sociais oferecendo contextos ideológicos enquanto padrões de normalidade a serem seguidos? São questões que buscaremos discutir ao longo das análises nos diferentes exemplos.

A noção de *ethos* está, também, ancorada em certa historicidade que envolve uma memória social ou interdiscurso⁹⁹, no qual o coenunciador irá identificar aspectos correspondentes ao *ethos* apresentado, estabelecendo uma espécie de “elo com algo não revelado”, porém necessário para que o discurso seja identificado.

Maingueneau (2013a, p.176) nos alerta que “o *ethos*, como as opções políticas, não é somente uma questão de linguagem verbal: ele se manifesta também na paginação, na escolha das fotos, das cores, etc”, de maneira a compor o conjunto de elementos da cena enunciativa na perspectiva de persuadir o leitor. Maingueneau (2013b) afirma, ainda, que os sujeitos materializados em textos apresentam um *tom* que lhes dá autoridade no que é dito. Portanto, ao selecionar os assuntos e imagens que irão compor determinado livro didático, o autor dos livros confere a si, por meio dos locutores enunciados, a responsabilidade sobre os temas

⁹⁹ Os conceitos de memória social e *interdiscurso* são apresentados ainda nesta seção, a partir da página 121.

abordados e a vertente argumentativa que será apresentada enquanto “verdade” pelo enunciador.

Em outra direção, não se pode atribuir aos autores de LDs a inteira responsabilidade sobre a imagem e o perfil ideológico desses livros; outros elementos compõem o *background* na seleção dos critérios de elaboração dos exemplares, e, em certa medida, do *ethos* corporificado: o Estado, por meio de seu Programa Nacional do Livro Didático, e as editoras que buscam atender a esse mercado. No caso dos livros que compõem o PNLD, o Estado apresenta, entre outros apontamentos, a necessidade de os LDs conterem linguagem apropriada à criança, “de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando a faixa etária e o perfil destes alunos” (BRASIL, 2012d, p. 26).

Embora tenha ficado claro que as coleções de livros de uma mesma editora dos diversos componentes curriculares apresentam matrizes pedagógicas, metodológicas e ideológicas diferentes entre si, elas seguem um fio condutor básico dos parâmetros ideológicos relacionados à sua editora e ao que o PNLD propõe em seus editais, conforme observado na seção 4 desta pesquisa. Assim, a editora funciona enquanto metaenunciadora no processo de autoralidade.

O metaenunciador é, portanto, a instância de nível superior maior que o do enunciador, que, embora não tenha redigido o texto ou escolhido a imagem, é a responsável por orientar o autor sobre as diretrizes que deverão ser seguidas para o livro ser editado e, dessa forma, corresponde a uma interferência direta no resultado do *ethos* disponibilizado para a criança, por exemplo.

As editoras possuem um papel determinante neste processo de construção do *ethos* que está ligado, sobretudo, a formações ideológicas da/na sociedade. Como visto na seção anterior, o processo de elaboração dos livros didáticos está intimamente relacionado a aspectos mercadológicos permeados por discursos afinados ao modelo de sociedade compatível com os interesses do grupo social, ou grupos sociais, que a editora representa, e que serão moldados aos critérios dos editais do PNLD.

Neste contexto, não interessa identificar exatamente a “intenção” do autor e metaenunciador das obras, mas o que as informações contidas nos LDs manifestam, que efeitos de sentidos os textos e imagens podem causar no coenunciador, já que o texto pode ter outras interpretações que independem da perspectiva inicial/intenção do autor. O *ethos* de uma personagem infantil presente em um LD, por exemplo, revela um modelo que poderá ser reconhecido por outras crianças enquanto semelhante, mas pode também causar efeito meramente superficial.

Assim, a noção de *ethos* nesta pesquisa é trabalhada a partir da relação entre texto e imagens, quando estão amalgamados para construir uma ideia, suavizá-la ou dissimulá-la (SANTELLA; NÖTH, 1999), e por meio do *layout*, que destaca ou invisibiliza uma informação de acordo com o posicionamento na página. Na análise, é levada em conta a situação da enunciação linguística, ou seja, quem são o enunciador e o coenunciador, o momento e o lugar da enunciação (MAINGUENEAU, 2013a), além da imagem prévia que os leitores podem ter sobre determinada ideia, chamado de *ethos prévio* ou *pré-discursivo* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014). A partir de todos esses elementos levantados temos a composição de uma cena enunciativa, tema discutido na sequência.

5.2.2 Cenografia

Na análise de um discurso, não há atenção sobre aspectos formais linguísticos, pois o discurso vai além das palavras; ele remete a memórias, a objetos, a lugares. Dessa forma, o enunciador não se encontra estático no tempo, suas palavras são acompanhadas por contextos sócio-históricos, por cultura, por sentidos explícitos e implícitos, por um *ethos* e, entre outros elementos, pelas situações de enunciação que conferem vida ao enunciado.

Todo discurso é constituído de elementos que irão compor uma cena de enunciação. De acordo com Maingueneau (2013a; 2013b; 2008b), a cena é composta por três partes interconectadas: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso de modo geral, o que confere ao discurso, de acordo com nosso autor referência, “seu estatuto pragmático” podendo ser religioso, político, filosófico, publicitário etc (MAINGUENEAU, 2013b; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014), e nesta pesquisa, é o discurso pedagógico. A cena genérica, como o título já indica, refere-se a gêneros particulares do discurso na cena englobante, estabelecendo uma cena específica como: uma aula expositiva, uma conversa no recreio, um debate, um relatório ou parecer pedagógico da professora, entre inúmeras possibilidades, sendo a nossa cena genérica, os diversos gêneros presentes no livro didático. Há cenas genéricas que também comportam outras cenas genéricas, como o LD, que contém textos dissertativos, cartas, poemas, letras de música e ditos populares, em sua composição. É importante destacar aqui que, como alguns linguistas costumam tratar o LD como mero suporte de diferentes tipos e gêneros textuais (um LD contém cartas, poemas, mitos, contos, bulas de remédio etc), é preciso explicitar que preferimos adotar a concepção de que o LD não é um mero suporte de gêneros, mas é em si mesmo um gênero discursivo específico.

A terceira parte da cena de enunciação, cenografia, representa em si mesma o espaço de materialização do discurso. A partir dos diferentes elementos da cenografia o enunciador identifica um *ethos* específico que irá remeter a formações discursivas e formações ideológicas. Neste sentido, não se refere a uma página e à disposição dos elementos internos; trata-se de identificar a relação que se estabelece entre os elementos presentes nesta página, os sentidos expressos por eles e o contexto, ou lugar, em que estão materializados, que resultarão em uma imagem discursiva da interpretação do coenunciador. Sendo assim, não necessariamente uma cenografia apresentará imagens; ela pode ser composta apenas de texto verbal.

Em nossa pesquisa analisamos, por exemplo, o conjunto entre texto escrito e a imagem que o acompanha quando encontramos um artigo do ECA expresso. A partir da cenografia, podemos identificar se a imagem reforça ou refuta a ideia central do artigo, qual a ideia de direitos da criança que o LD está incorporando, ou mesmo se há uma valorização da questão, ou se o Estatuto está inserido de maneira legalista, ou seja, a cenografia não convence o coenunciador da importância do assunto, entre inúmeras outras possibilidades de análise que vão envolver elementos persuasivos e contraditórios. Dessa forma, a cena de enunciação funciona como um tipo de linguagem expressa, que se comunica por meio de intersubjetividades com o leitor da cena.

Dentre as partes da cena de enunciação apresentadas, a cenografia é a mais flexível, muito embora venha acompanhada pelo rótulo da cena genérica, que vem envolta à cena englobante. Desta forma, os três elementos da cena enunciativa se apresentam de maneira integrada e interdependentes, porém bem localizados e não transitórios. Assim, a cena englobante configura-se como a parte macro do discurso. Dentro dela há diferentes vias que darão forma ao discurso, as cenas genéricas. As cenografias, então, aparecem enquanto possibilidades incontáveis de materialização do discurso, sob diferentes roupagens, sendo que não apresentam formato estático, específico, predeterminado ou imposto pelo gênero, na maioria das situações, a exceção do dicionário e códigos legais, por exemplo, que estão sempre ligados a uma mesma cenografia.

A partir de Maingueneau (2013b, p.76), observamos, então, um trajeto da cena genérica com dois polos em que poderão ser situadas as cenografias:

- De um lado, os gêneros que se atêm a sua cena genérica, que não admitem cenografias variadas (lista telefônica, receitas médicas, etc.).
- De outro, os gêneros que, por natureza, exigem a escolha de uma cenografia: é o caso dos gêneros publicitários, literários, filosóficos... Há publicidades que apresentam cenografias de conversação, outras, de discurso científico, etc. Assim, há

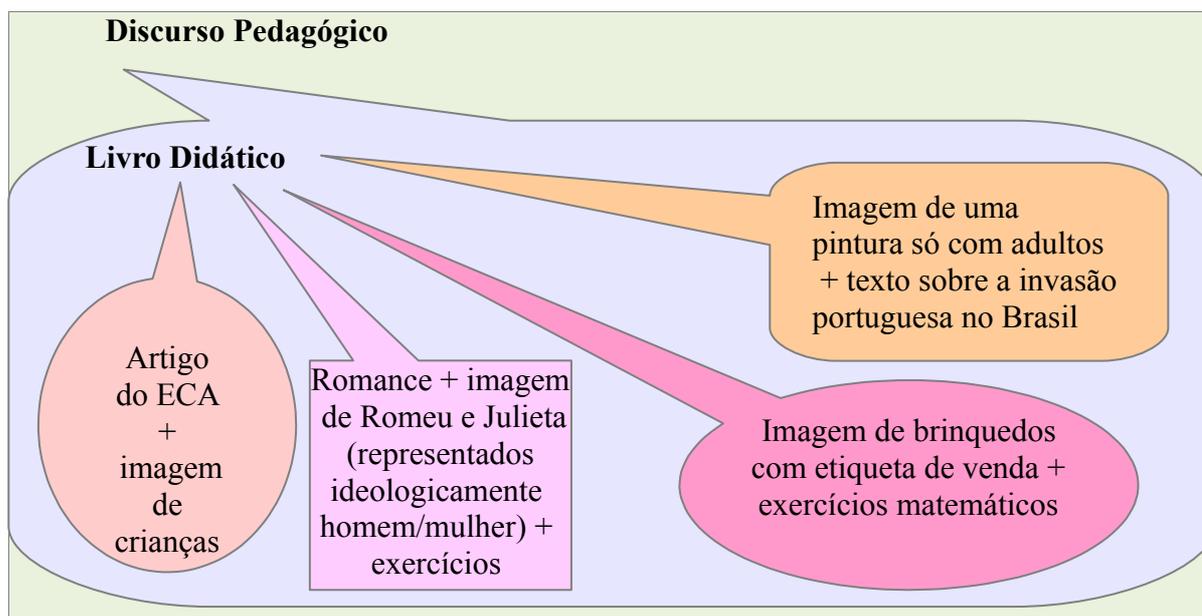
grande diversidade de cenografias narrativas em um romance. O discurso político é igualmente propício à diversidade das cenografias: um candidato poderá falar a seus eleitores como jovem executivo, como tecnocrata, como operário, como homem experiente etc., e conferir os “lugares” correspondentes a seu público.

Nesta pesquisa partimos de alguns elementos pré-estabelecidos da cena enunciativa que não se modificarão ao longo do processo de análise, mas que, ao mesmo tempo, constituem-se enquanto fatores essenciais a serem considerados: a cena englobante e a cena genérica principal. Estes elementos a serem observados compõem o chamado “quadro cênico” (MAINGUENEAU, 2013a) e correspondem ao discurso pedagógico, enquanto cena englobante, acompanhado do livro didático, enquanto constituído por específicas cenas genéricas, como dito anteriormente. Deter-nos-emos, portanto, nas cenografias e nas formações ideológicas representadas por elas, e aos efeitos causados a partir delas, já que é com a cenografia que se confronta o leitor e é por meio da cenografia que as crianças irão perceber o discurso enquanto palpável, algo com existência material. Como afirma Maingueneau (2010; 2013a), a escolha da cenografia não é indiferente, o discurso pretende convencer a partir da cena de enunciação.

O discurso pedagógico pode aparecer em meio a diferentes cenas genéricas: aula, avaliação, parecer pedagógico, planos educacionais, entre outros. O livro didático, por sua vez, constituído por gêneros bastante amplos e difusos por sua função e, por esta razão, apresenta outras cenas genéricas que irão compor a cenografia tais como: exercícios, diferentes gêneros textuais (diálogos, adivinhações, cartas, poemas...) e diferentes tipos de imagem. Dessa forma, cada espaço na página é um tipo de cena, e a cena montada para o discurso é a cenografia.

No quadro 4, buscamos organizar uma representação da cena de enunciação a partir de situações encontradas nesta pesquisa.

Quadro 4 – LD e Cena de Enunciação



Fonte: a autora.

O LD aparece como lugar de diferentes cenas genéricas, e dentro dessas, encontramos outras cenas genéricas que aparecem enquanto espaços para a montagem da cenografia. Ressaltamos, por meio de Maingueneau (2013a, p.97-98), que “a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente a sua próprio dispositivo de fala”; é ao mesmo tempo cena estável e processo de materialização do discurso (MAINGUENEAU, 2008b).

Por último, trazemos a chamada *cenografia difusa* que se refere a um conjunto de elementos, ou cenografias, em um mesmo enunciado. Esse tipo de cenografia é bastante presente em livros didáticos, especialmente em LDs direcionados para crianças, pois confere certo dinamismo ao enunciado e está diretamente relacionado ao contexto da sociedade digital atual. O uso da cenografia difusa nesse tipo de livro, então, configura-se enquanto busca de uma compreensão da linguagem infantil, ou da linguagem com a qual a criança irá se identificar para, assim, criar um elo pelo qual o ensino-aprendizagem pode ocorrer. Dessa forma, na elaboração dos LDs, autores fazem conexões com diferentes referências extra escolares, ou mesmo referências escolares, a partir de interdiscursos, nos quais nos aprofundaremos na sequência dessa dissertação.

5.2.3 Interdiscurso

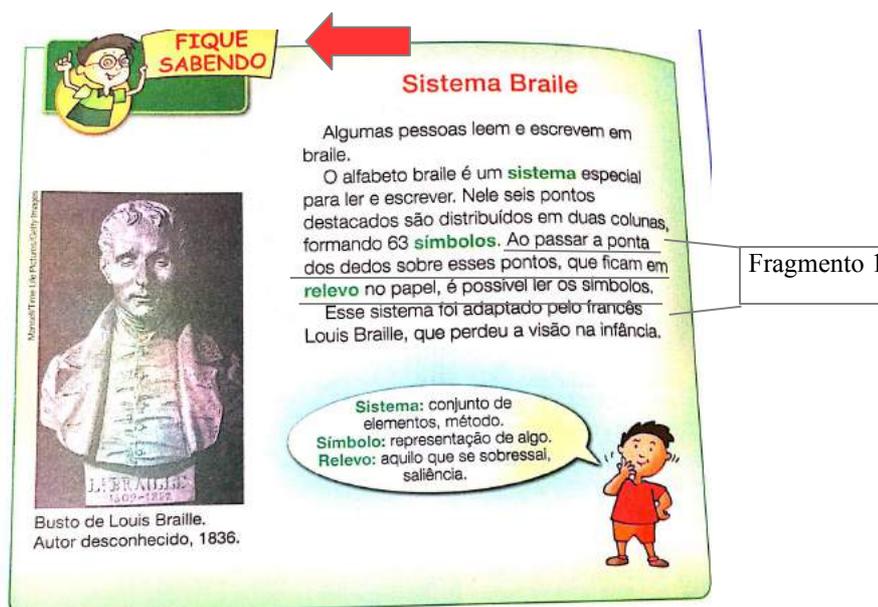
A compreensão de um discurso em AD não ocorre exatamente no “decifrar” das palavras, de sentenças ou na compreensão do idioma em que está sendo proferido; sua identidade depende de uma coerência global (MAINGUENEAU, 2005) que é constituída de múltiplas dimensões textuais.

Baseados em Maingueneau (2013a), elencamos fontes de informações, ou contextos, que levam à interpretação de um enunciado:

1. o ambiente físico da enunciação, ou contexto situacional;
2. o contexto, que são informações do próprio texto, fornecidas anteriormente;
3. o contexto histórico do enunciado;
4. o lugar social do enunciador e do coenunciador do enunciado; e,
5. o conhecimento de mundo, ou saberes compartilhados anteriores à enunciação, intitulado.

Com os elementos destacados, verificamos que os contextos, em ampla significância, são peças-chave para compreender o sentido de um enunciado. Estes diferentes contextos, atravessados por formações ideológicas, compõem as formações discursivas que serão materializadas no enunciado. Vejamos como esta questão se desvela na ilustração 3:

Ilustração 3 – Sistema Braille



Iniciamos contextualizando esta ilustração, encontrada em um livro para crianças entre 5 e 6 anos de idade, e que estava inserida em uma relação de 8 páginas sobre o tema “órgãos dos sentidos”.

Observando a cenografia, primeiramente nos chama a atenção os dizeres da placa inicial “fique sabendo” que indica ao coenunciador que está por vir alguma explicação de teor “curioso”. Este é um termo comumente utilizado em programas televisivos educativos e em diferentes estilos de revistas e jornais, em seções dedicadas a informações apresentadas de maneira breve e pontual, sem inserção argumentativa. A personagem utilizada para segurar a placa, menino que não é cego, usando óculos e com dedo indicador levantado, busca mostrar um *ethos* de um garoto estudioso, sábio, o qual deverá ser seguindo pela criança que está lendo as informações. Todos esses detalhes ressaltados se remetem a discursos anteriores apresentados em diferentes contextos e momentos históricos.

Ao longo do enunciado apresentado, que informa sobre o Sistema Braile de leitura e escrita, verificamos que o enunciador não deixa claro quem utiliza este sistema. No fragmento 1, indica a necessidade do tato, mas omite que esse é um sistema para quem não tem a visão. Ao fornecer a informação de que o inventor do Sistema Braile perdeu a visão na infância, o enunciador oferece um indício sutil de que esse sistema foi formulado para a leitura de pessoas que não detêm o sentido da visão. Somado a isso, observamos que as duas personagens da ilustração são meninos, brancos e ambos enxergam. Dessa maneira, o lugar dos cegos é firmado enquanto invisível, sem a possibilidade de explicar por eles mesmos um sistema criado para eles. Assim, observamos uma falsa inserção dos DHs neste exemplo, afirmando um lugar social das pessoas que enxergam como as que detêm a sabedoria, e o lugar das pessoas que detêm a sabedoria é conferido a pessoas do sexo masculino e de origem étnico-racial branca.

Outro aspecto evidente refere-se ao menino com maior destaque no fim da ilustração. Sua inclusão tem a finalidade de esclarecer verbetes, como um dicionário, a partir de um *ethos* dialógico, ressaltado pelo uso do “balão” que representa a fala em contextos ilustrativos. No entanto, o texto materializado em verbete, demonstra que não há um diálogo, há informações a serem memorizadas. Tanto a falsa inclusão dos direitos humanos, quanto o falso diálogo demonstram reprodução de práticas conservadoras travestidas de modernidade.

Há uma série de outras questões que podem ser ressaltadas com relação aos DHs e sobre aspectos ideológicos presentes nesta ilustração, porém iremos nos ater apenas a alguns pontos para elucidar os interdiscursos, já que as análises serão completas na seção 4 desta dissertação.

Voltando ao exemplo, apenas com este texto talvez poucas crianças - ou nenhuma-, chegariam à conclusão de que este sistema de leitura e escrita é utilizado por pessoas com deficiência visual, pois as informações são descritivas e técnicas, além de apresentarem uma cenografia com imagem dissonante, pois é construído a partir do ponto de vista de quem enxerga. Para a compreensão deste enunciado, o coenunciador deverá, necessariamente, saber informações prévias que poderão ser obtidas por meio de observação do contexto em que o enunciado foi apresentado no LD, pelas informações contidas anteriormente (cotexto) e/ou por meio de um conhecimento prévio sobre o Sistema Braile. Portanto, a compreensão do enunciado, ocorre a partir de quem o interpreta e se relaciona com informações anteriores ao contato com o enunciado. Em outra direção, junto aos sentidos apreendidos diretamente, a opacidade discursiva apresenta formações ideológicas que são naturalizadas pelo coenunciador, como a verificação do *ethos* de sabedoria conferido a meninos brancos nesta ilustração.

Esse “conhecimento prévio” que temos dos elementos do contexto provém de informações adquiridas anteriormente, ao longo da vida, e situação de diferentes contextos históricos, as quais muitas vezes desconhecemos a origem ou são esquecidas, e que reaparecem com nova roupagem. Todas essas informações vão compondo uma memória discursiva que é acessada naturalmente na composição e identificação de novos, ou reprodução de velhos, discursos; ou, nas palavras de Gregolim (2007, p.159) interpretando Courtine (1981¹⁰⁰), “a FD são como ‘fronteiras que se deslocam’ cujo movimento é impulsionado pela memória discursiva (...) cujo trabalho produz a lembrança ou o esquecimento, a reinteração ou o silenciamento de enunciados”.

A conexão entre essas memórias discursivas (outros discursos) e a compreensão do enunciado é o que Maingueneau (1995, 2013a) intitula *interdiscurso*. Para Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 286), “em um sentido restritivo, o ‘interdiscurso’ é também um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros”, ou, de maneira mais ampla, “o conjunto de unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros, etc.) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p.286).

O interdiscurso, portanto, ocorre nos diferentes âmbitos interpretativos: desde a compreensão contextual da inserção de uma palavra, até a identificação de possíveis

¹⁰⁰ COURTINE, Jean-Jacques. Les discours communiste adressée aux chérétiens. Languages. N° 62, Paris: 1981.

mensagens naturalizadas, as quais podemos chamar de *ideologia*. Ou seja, o interdiscurso faz parte tanto do processo de formulação quanto do processo de interpretação do discurso. Daí que o sentido da obra não é estático, estável ou finda em si mesmo, o sentido da obra constrói-se “no hiato entre posição de autor e de receptor” (MAINGUENEAU, 1995, p.20).

Moreno (1997), dialogando com a AD, vai apontar que essas referências anteriores, que ora intitulamos *interdiscursos*, são como heranças culturais. Em seu debate sobre currículo escolar, a autora afirma que os componentes curriculares, presentes na rotina escolar hoje, são uma herança grega, porém, evidentemente que não levamos para a sala de aula a mesma problemática nem os mesmos conhecimentos dos antigos pensadores sobre matemática, gramática ou história, mas sim um repensar desta herança nos dias atuais. A autora acrescenta que

nosso idioma e nosso pensamento estão impregnados de formas de falar e de pensar daqueles que nos precederam, embora não falemos nem pensemos como eles. Isto acarreta uma série de reminiscências inconscientes de atitudes, que guiam nosso comportamento cotidiano e que devemos analisar aqui, pelo menos com relação ao campo da educação. (MORENO, 1997, p.32)

Portanto, observar os interdiscursos presentes nos LDs é observar as formações ideológicas materializadas e disseminadas em pensamentos e atitudes que permeiam e permearão nossa sociedade, uma vez que estamos nos atendo aos discursos veiculados para crianças.

Como exemplo, podemos verificar o LD de português do 5º ano (MODERNA, 2011c) analisado nesta pesquisa. Ao longo de suas 223 páginas apresenta uma grande quantidade de textos e imagens em que a figura branca masculina, em diferentes idades da vida, encontra-se no centro das histórias enquanto personagem principal e/ou herói e aventureiro. Em outro sentido, a figura feminina irá aparecer ao longo dos capítulos enquanto símbolo de repressão de crianças ou com sentido utópico de princesa branca, tendo a primeira imagem gráfica aparecido apenas na página 50, no canto inferior. No segundo capítulo confrontamos 32 imagens masculinas *versus* 8 imagens femininas.

A visão do homem enquanto centro da história, sobretudo o homem branco, que se diverte e é imaginativo, herói, vai sendo naturalizada pelas crianças, que não confrontam tal informação com mulheres indígenas ou negras sendo heroínas e/ou principais em uma história, nem em situações cotidianas reais. Dessa maneira, a concepção histórica de sociedade machista, materializada em discursos anteriores camuflados em diferentes espaços do cotidiano, acaba sendo incorporada pela criança a partir de histórias e lugares sociais em

que mulheres e homens são inseridos, e, a cada novo elemento, vai se consolidando uma visão distorcida sobre as diferenças de gênero nas relações sociais. Com isso, as situações vivenciadas e observadas irão se remeter a memórias discursivas, assim, perpetuando as relações de desigualdade. Esta problemática, dentre tantas outras, nos leva a defender a importância de apresentar a diversidade real de situações e diversidade de pessoas em diferentes papéis sociais ao longo dos materiais didáticos de todos os componentes curriculares.

Maingueneau (2013a, p. 22) alerta, ainda, que “a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador”. Em outras palavras, nenhum enunciado ou ideologia presente será assimilado da forma como foi produzido apenas pelo fato de ser apresentado ao coenunciador. É preciso lembrar que ao estarmos no mundo, somos influenciados por diferentes elementos ao nosso redor, e, neste caso, as situações apresentadas pelos LDs, de maneira enviesada, podem confrontar-se com situações do cotidiano vivenciado pela criança, que faz com que a imagem predominante masculina, como na situação apresentada, seja “dissolvida” em sua subjetividade.

Contudo, dizemos que todo o discurso carrega uma historicidade; e o que faz com que tal historicidade faça sentido são os interdiscursos, ou seja, as formações discursivas, carregadas de formações ideológicas, contextualizadas social e historicamente, interconectadas. É neste sentido que os avanços nos LDs são lentos, como mencionados na seção anterior, no que se relacionam aos direitos humanos e direitos da criança, por exemplo, somado a outros fatores como manutenção do *status quo* ou a falta de formação e preparo dos autores de LDs nesta área. Como observamos na seção 2, o reconhecimento da infância e a condição da criança enquanto sujeito de direitos são conceitos recentes em nossa sociedade e pouco fazem parte de uma memória discursiva que atribui sentido aos discursos.

Da mesma forma, Orlandi (2007) argumenta que há discursividades que podem fazer sentido a um sujeito por meio de uma memória social e histórica, mesmo que nunca as tenha experimentado, como é o caso de discursividades relacionadas à escravidão que permeiam as relações entre negros e brancos. Crianças negras, ainda hoje, após 120 anos de abolição da escravidão, sofrem preconceito racial e identificam tal discurso, a partir dessa memória social, assim como crianças brancas podem ter posturas racistas; nos LDs ainda observamos a figura do negro sendo menos destacada do que a do branco. Neste sentido, a autora aponta a importância da educação em direitos humanos enquanto possibilidade destes sujeitos vislumbrarem o próprio lugar que ocupam enquanto seres humanos que nascem livres e iguais

em dignidade e direitos (ORLANDI, 2007).

A partir dos exemplos apresentados, enfatizamos que na interpretação de um enunciado devemos levar em consideração não apenas o contexto explícito, mas também o público a quem se destina e suas possibilidades de atribuição de sentidos ao discurso, pois

a identidade do discurso não está dada; é um constante processo de preservação de uma determinada configuração. O discurso é sempre atravessado por múltiplas formas de outros discursos, virtual ou efetivo. O significado não é mera projeção de uma intenção comunicativa; pelo contrário, é uma negociação dentro de um espaço de conflito radical. (MAINGUENEAU, 2002, p.6) Tradução nossa¹⁰¹.

Portanto, é uma negociação entre o que se quis comunicar e o que é possível compreender a partir de diversos elementos que correspondem aos atores da comunicação, pois a leitura implica na cooperação do leitor para a sua interpretação. Neste sentido, nenhuma ideologia é apreendida sem a interpretação e identificação do leitor sobre ela.

Como pudemos observar, as noções de *ethos*, cenografia e interdiscurso estão interconectadas, sendo que não é possível analisar cada um dos conceitos isoladamente, sem considerar a influência que os outros conceitos exercem sobre o discurso apresentado.

A AD parte do princípio de que a linguagem, ou os discursos, não é transparente, ela é mediadora entre os sujeitos, ela é mediadora entre os sujeitos e aquilo que se pretende dizer com palavras, gestos, imagens ou silêncios. Assim, não há linguagem sem sujeitos. Os analistas do discurso vão defender, também, que não há sujeitos sem ideologia, logo, sendo o discurso mediador entre sujeitos, não há discursos sem ideologia. Como apontado por Orlandi (2007, p. 296-297),

a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Por isto, ao observarmos como a língua produz sentidos, temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. (...) O que lhe atribui esta evidência é, na verdade, o fato de que não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia, que torna evidente o que na realidade se produz por complexas relações entre sujeitos, língua, sociedade e história, resultando em diferentes formações discursivas.

Neste sentido, a próxima subseção aprofundará esta questão apresentando formas de se compreender o conceito de ideologia e sua possível inserção na educação, mais precisamente, pela materialização nos LDs.

¹⁰¹ Original: “The identity of a discourse is not given; it is a constant process of preservation of a determined configuration. Discourse is always criss-crossed by the manifold forms of other discourses, virtual or effective. Meaning is not a mere projection of communicative intention; on the contrary, it is a negotiation inside a radically conflicting space”.

5.3 Ideologia, Análise do Discurso e Escola

Ideologia, etimologicamente a “ciência das ideias” (GRAMSCI, 1981), é um conceito que recebe dedicação de pensadores de diferentes áreas há mais de dois séculos. Diante da base “althusseriana” da AD e da base da EDH na Teoria Crítica, partiremos das ideias presentes em Karl Marx e Friedrich Engels sobre ideologia.

De acordo com Chauí (1990), Marx enxerga a ideologia enquanto um instrumento de dominação de classes, originária da existência da divisão da sociedade em classes sociais contraditórias em luta. Uma luta que não, necessariamente, pega em armas, mas que batalha pelas ideias dominantes da sociedade. Daí que “o papel específico da ideologia como instrumento da luta de classes é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta.(...) ou seja, a ideologia esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação” (CHAUÍ, 1990, p. 103). Por esta razão, é considerada como uma “falsa consciência” que se diz e se pretende universal, porém está localizada socialmente com um propósito definido. Dito de outro modo, a classe dominante, para manter-se em situação de poder, influencia a percepção da realidade das classes dominadas. Para conservar seus interesses, inculcam a ideia de que tais interesses serviriam a todos e não apenas ao grupo dominante, consolidando, assim, os poderes hegemônicos. Dessa forma, a ideologia é produzida e disseminada pelas relações sociais, sendo o ideólogo, nesta concepção, aquele que inverte as relações entre as ideias e a realidade.

A visão marxista privilegiou o aspecto econômico frente a outros aspectos da vida social, reflexo das relações de produção que permeavam a sociedade capitalista da época. Neste sentido, recorreremos a outros pensamentos que, partindo desta concepção inicial de ideologia, trazem ao debate o âmbito da educação. Antônio Gramsci e Louis Althusser são os principais autores referência que vão debater a temática, a partir da concepção marxista, perpassando o âmbito da educação.

Gramsci se debruçou sobre a noção de hegemonia, tratando de batalhas ideológicas entre grupos sociais pela hegemonia social. Para este autor, a ideologia está ancorada em concepções de mundo, implicitamente em todas as esferas da vida, e em ações para a concretização de tais concepções, que estão relacionadas a ideias individuais, mas principalmente, a ideias de um sujeito coletivo responsável por articular, organizar e mobilizar grupos na busca pela hegemonia (GRAMSCI, 1981). A hegemonia, entretanto, não é estável, ela implica acordos e consensos entre diferentes grupos dominantes, que se mantém no poder por meio da intervenção de elementos ideológicos que vão normatizar a sociedade.

O autor questiona o sentido pejorativo conferido à palavra *ideologia*, pois defende que o termo se refere a tudo o que está no plano das ideias, não apenas ao que é “introjetado” com finalidade persuasiva; “afirma-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa” (GRAMSCI, 1981, p. 62). Dessa forma, propõe que a *ideologia* é o meio pela qual um grupo justifica sua hegemonia perante outros grupos; é como um espaço político, que pode ser transformado de acordo com a alteração dos grupos hegemônicos em determinados contextos histórico-culturais, e perpetuado por ações educativas.

De acordo com Gadotti (1983), Gramsci institui a hegemonia como essência da relação pedagógica, assim como Marx, critica o *espontaneísmo educativo*. Para o autor, “se a educação fosse um processo espontâneo, ‘natural’ e não cultural, não haveria necessidade de se organizar este processo, de sistematizá-lo” (GADOTTI, 1983, p.62). Neste sentido, reafirmamos que a escolha dos temas trabalhados nos LDs, assim como o discurso construído pela abordagem de tais temas, não é aleatória; carrega uma ideia de organização política social. Daí o papel estratégico da escola na disseminação dessa ideia hegemônica, ela, igualmente, pode participar de um processo contra-hegemônico aprov, ou ideologia. Por outro lado, se a escola participa do processo de reprodução da ideologia eitando os espaços de contradição de classes no sentido de rupturas e transformações sociais. Neste caminho, Gramsci vai se debruçar sobre a instituição escolar, propondo uma escola unitária para as diferentes classes, sem a dicotomia entre a educação para o intelecto e a educação estritamente técnica, sendo referência para os teóricos críticos que debatem o tema.

Althusser, filósofo chave para a AD, notadamente para os trabalhos de Michel Pêcheux, vai estabelecer uma trajetória teórica em um caminho distinto de Gramsci, mas baseando-se no conceito de hegemonia. O autor faz uma releitura das concepções marxistas rechaçando a ideia de “falsa consciência”. Para Althusser, a ideologia é um sistema de ideias, de representações, que domina o espírito de um indivíduo ou de um grupo social, assujeitando-os, e se concretiza materialmente por meio do discurso e da linguagem nas práticas e aparelhos ideológicos, sendo um desses aparelhos a escola (ALTHUSSER, 1985; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014). O Estado, então, se utilizará de basicamente duas estratégias para manter sua hegemonia: a disseminação de sua ideologia, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE¹⁰²) e a violência contra os que se opuserem, por meio dos aparelhos repressivos do Estado. Interessa-nos, nessa pesquisa, observar o primeiro, o AIE.

¹⁰² Os Aparelhos Ideológicos do Estado, na perspectiva de Althusser (1985), são: escolar, religioso, familiar, jurídico, político, sindical, cultural e de informação.

Segundo Althusser (1985), até o final do século XVII, a Igreja desempenhou uma função central de reprodução ideológica nas sociedades ocidentais. Entretanto, a partir da Revolução Francesa, o AIE escolar vai substituir o AIE religioso enquanto dominante nas formações sociais capitalistas. O autor enfatiza que todos os AIE buscam a mesma finalidade: a reprodução das relações de exploração capitalistas. Entretanto, a escola, por ser encarregada de formação das crianças de todas as idades e classes sociais, “lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 79). O autor afirma, ainda, que as instituições escolares dispõem de recursos ideológicos de acordo com o papel que desempenharão na sociedade de classes: papel de explorado, papel de agente da exploração, papel de agentes da repressão e de profissionais da ideologia.

Um dos mecanismos que faz com que os modos de reprodução de ideologias sejam eficazes no ambiente escolar é o fato de serem

naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais de ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos ‘pais’ (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes ‘libertárias’. (ALTHUSSER, 1985, p. 80)

Assim, a noção de ideologia segundo Althusser interessa-nos por corroborar a ideia de que a escola pode servir enquanto aparelho ideológico da classe dominante, seja sob ordenamento estatal em escolas públicas; ou de grupos hegemônicos, nas particulares. O lugar histórico das formações discursivas, como apontado por Maingueneau (2005), sob o véu de uma “neutralidade”, confere ao espaço escolar um local de exercício da ideologia dos grupos dominantes muitas vezes de maneira naturalizada, sem uma reflexão crítica. Nesse sentido, também observamos tal questão em relação aos LDs, que são vistos socialmente enquanto “manuais de saberes absolutos” e inquestionáveis, entretanto, repletos de “verdades” localizadas socialmente.

Sob nossa perspectiva, a escola não é um local de simples reprodução acrítica, mas um espaço de articulação de ideologias e, sobretudo, de conhecimentos podendo ser um local de transformação social a partir da ação das pessoas que a constituem, numa concepção dialética da educação. Sendo assim, compactuamos com a ideia de Gramsci, presente em Gadotti

(1983), de uma escola que desenvolva para todas as crianças e adolescentes “a maturidade do aluno, sua autonomia, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora, ao contrário da escola uniforme e burocrática” (GADOTTI, 1983, p. 69), o que pode já ser interpretado como o início de uma proposta de educação em direitos humanos.

Lembramos que a linguagem, em todas as suas formas, não só mostra-se enquanto principal via de interlocução na interação escolar, como representa o meio pelo qual apreendemos o mundo e aprendemos no mundo, sendo um instrumento de manutenção e consolidação das próprias estruturas de dependência. É por meio da linguagem, que são os discursos, que as ideologias são materializadas, como vimos no início desta seção.

Ainda em outra via de análise sobre *ideologia*, buscamos na chamada *sociologia do currículo* (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012) apontamentos acerca da presença de aspectos ideológicos na escola, principalmente no que se refere à sua materialização nos livros didáticos.

Michael Whitman Apple, uma das referências na área, precursor da Escola de Frankfurt¹⁰³ e ligado ao pensamento de Gramsci, entre outros, busca estudar a relação que se estabelece entre conhecimento, ensino e poder, ou, cultura, currículo e ideologia. Apple (2006), em “Ideologia e Currículo”, defende que há um conjunto de relações entre os grupos que detêm poder econômico, político e cultural na sociedade e os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação. Nessa obra, o autor apresenta um debate aprofundado acerca da relação entre a ideologia, tratada por hegemonia, e sua influência na escola por meio da formação e controle dos professores e, principalmente, por meio dos currículos, explícito e oculto¹⁰⁴.

Dessa forma, vai indicar que a escola é um campo de disputas hegemônicas e contra-hegemônicas, na qual o currículo é a seleção cultural realizada por um determinado grupo envolvendo conflitos ideológicos e econômicos, e escolhas sociais e ideológicas conscientes e inconscientes. Assim, assume o posicionamento de que o ensino não é neutro e que as escolas possuem “uma combinação única de cultura de elite e cultura popular” (APPLE, 2006, p. 61), sendo um local de *construção social* que não necessariamente serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade.

Seguindo este raciocínio, as temáticas inseridas nos livros didáticos se baseiam em um padrão curricular hegemônico ao apresentarem os elementos estabelecidos pelo Estado - via edital do PNLD - que privilegiam os conteúdos técnicos em detrimento dos conteúdos de uma

¹⁰³ Na seção 3, abordamos a influência da Escola de Frankfurt no pensamento e na elaboração da concepção de educação em direitos humanos que defendemos nesta pesquisa.

¹⁰⁴ As considerações acerca dos currículos estão presentes na seção 3.

educação em direitos humanos. Choppin (2004) destaca, então, que os livros escolares desempenham quatro funções essenciais que podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, os componentes curriculares, as etapas de ensino, a metodologia e as formas de utilização.

*Inicialmente, apresenta a função curricular enquanto suporte privilegiado de conteúdos educativos que um grupo social acredita que seja importante e necessário de transmitir às novas gerações, que é o que se refere à ideologia;

*a segunda função é denominada instrumental, quando esse currículo assume a forma de atividades e exercícios por meio de uma metodologia de ensino expressa nos LDs;

*a função documental é a terceira elencada, a qual fornece um conjunto de documentos, textuais e/ou icônicos, que podem vir a auxiliar no desenvolvimento de um perfil crítico no estudante em ambientes pedagógicos que privilegiem a autonomia desse estudante;

e, *A quarta e última função é a ideológica e cultural. De acordo com Choppin (2004), esta constitui-se a função mais antiga, estabelecida desde o século XIX, em um contexto de desenvolvimento dos principais sistemas educativos.

Nas palavras do autor,

O livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004, pg. 533)

No contexto brasileiro, as colocações de Choppin (2004) nos parecem pertinentes a medida que observamos o crescimento do PNLD a cada ano, tendo um papel de destaque no âmbito político garantindo que discursos hegemônicos atinjam todo o território nacional.

Por outro lado, há que se atentar para o fato de que as ideologias não emergem apenas por meio dos discursos materializados em textos (verbais ou icônicos); há aquilo que é silenciado, o que não é dito, ou o dito em lugar do não dito, e, portanto, torna-se invisível (CHOPPIN, 2001; ORLANDI, 1995). De acordo com Orlandi (1995), o silêncio não é observável diretamente, mas também não é vazio; ele se desvela a partir de ausências e de falas. Por meio de métodos discursivos, considerando a historicidade e os processos de construção dos efeitos de sentidos, torna-se possível compreender os silêncios que são tão ou mais importantes do que aquilo que é textualizado. Ressaltamos que a ideologia está, também, nos silenciamentos de maneira que esta não é ocultação, é produção de evidências

(ORLANDI, 1995).

Sendo assim, não buscamos em nossas análises a ideologia na veracidade ou falsidade de ideias propagadas, mas, na identificação da legitimação de formas de poder, sobretudo no que diz respeito à distorção ou reducionismo do ECA e à apreensão dos direitos da criança pela criança.

Além da ideologia materializada nos textos verbais, consideramos a imagem enquanto recurso igualmente fundamental, como levantado por Choppin (2004), pela facilidade com que ideias são identificadas e naturalizadas sem, necessariamente, serem verbalmente expressas, além da grande construção imagética do/no mundo atual. Assim, o próximo item vai tratar desta questão.

5.4 A imagem que fala: considerações sobre a relação discursiva entre o verbal e a imagem

A relação inicial dos sujeitos com o mundo ocorre a partir de um conjunto de sentidos, tendo a visão um papel de destaque no reconhecimento do ambiente e de pertencimento no mundo, muito antes da verbalização ou identificação da língua¹⁰⁵. O contato com o universo da escrita vem em sociedades grafocêntricas, posteriormente, ligado a elementos concretos e ao universo icônico. Essa é a dinâmica que nos acompanhará ao longo da vida, na qual a leitura da imagem precede a leitura da escrita. Por essa razão, a imagem é um aspecto elementar no LD; é comum “lermos” as imagens para buscar compreender qual o assunto tratado antes da leitura do texto. No entanto, é bom frisar que não consideramos que texto e imagem são fenômenos distintos; ao contrário, mantendo diversos tipos de relação entre eles, texto e imagem aparecem hoje amalgamados e são bem estudados na semiótica tradicional, na semiótica social e no campo dos estudos multimodais.

Assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é polissêmica e ambígua (SANTAELLA; NÖTH, 1999), unindo aspectos verbais, visuais e materiais. Dessa forma, a linguagem visual de um LD pode provocar sentidos que permitirão ao leitor escolher uns e ignorar outros, projetando sentimentos e valores de sua cultura. No caso de crianças, no plano “intrapicológico”, uma das formas de leitura é a partir da relação entre o visual, a imagem “lida” e suas vivências afetivas, para definir o sentido próprio que lhe será conferido (RODRIGUES, 2009); sendo uma das funções primordiais das imagens em LDs, a função

¹⁰⁵ A fim de não incorrerem ao erro de generalizar mundo a partir de um ponto vista dominante, pontuamos que neste texto partimos da relação com o mundo sobre as pessoas que enxergam. As pessoas que nascem cegas passam por outros processos os quais não nos aprofundaremos.

pedagógica (JOLY, 1994).

Encontramos três tipos de imagem nos LDs: a imagem como *ilustração*, que busca representar a ideia central do texto verbal; a imagem como *complementação* que busca complementar o texto verbal, e a imagem que dissocia o propósito do texto, podendo, inclusive, não estar relacionada ao conteúdo do que está escrito, ou seja, a imagem como *nonsense* (SANTAELLA; NÖTH, 1999). Temos, portanto, que a imagem pode contribuir com a aquisição do conhecimento relacionado ao texto ou dissimulá-lo.

Seguindo esta direção, não podemos analisar as imagens sem considerar o contexto dessa inserção: quem desenhou, quem fotografou, quem é o leitor, qual o objetivo da imagem, onde está inserida, qual é o lugar social que ocupam produtor e interlocutor da imagem, entre outras questões que ajudam a compreender as escolhas imagéticas nos livros didáticos.

Nos LDs, esta forma do discurso tem estado cada vez mais presente em razão da identificação de seu funcionamento discursivo e na aproximação do livro com o universo do leitor. De acordo com Rodrigues (2009), os livros “ilustrados” despertam maior interesse da criança em manuseá-los, e, portanto, há uma preocupação em promover uma relação de identidade entre a criança e o livro, inclusive para que ele seja comercializado via PNLD.

Contudo, o reconhecimento da função pedagógica da imagem em livros didáticos é, em certa medida, recente. Choppin (2004) nos mostra que até final dos anos de 1980 havia praticamente uma exclusividade de massa textual nos LDs; nestes, a utilização da iconografia se resumia a desenhos em branco e preto ou fotografias meramente ilustrativas sobre o assunto tratado, ou seja, as imagens desempenhavam um papel secundário ou simplesmente decorativo. O autor aponta que

com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreu a muitos esquemas e gráficos, que o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente “enfeitado” de ilustrações, e para que a iconografia didática — e a articulação semântica que une o texto e a imagem — tenha sido levada em conta. (CHOPPIN, 2004, p. 559)

Autores vão defender o uso da imagem como mediadora entre o texto escrito e o estudante, sem lhe atribuir sentido ideológico, como observamos em Rodrigues (2009, p.61) ao propor que “a comunicação visual do livro didático atua como um sistema de estímulo externo auxiliar, que pode aumentar a eficácia da atividade do aluno, principalmente em uma faixa etária na qual o uso dos signos externos predomina”. No entanto, em direção oposta, consideramos que a escolha pelas imagens e recursos visuais não é algo restrito à qualidade de imagem, nem tampouco se limita à relação de mediação entre estudante e texto escrito.

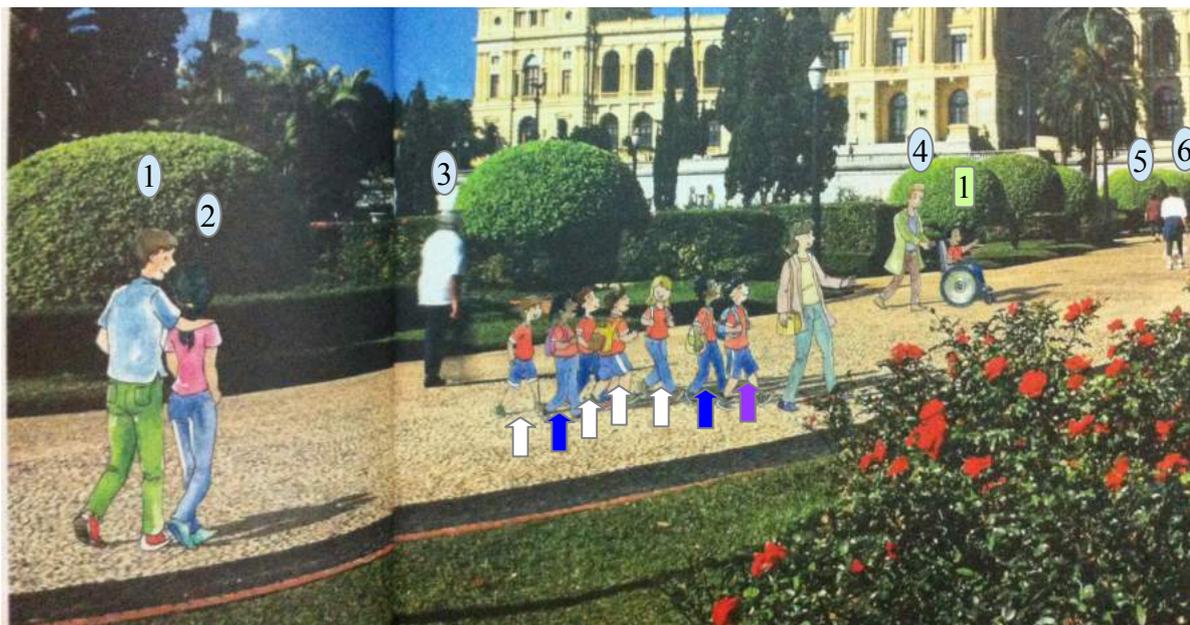
Defendemos que a escolha das imagens não é aleatória, uma vez que elas representam a intenção do ilustrador e estão carregadas de sinais ideológicos que podem passar despercebidos inicialmente, e permanecer no inconsciente como algo natural, dependendo da frequência com que são utilizadas e da ausência de imagens que se contraponham a tal ideia.

Neste ponto, consideramos interessante um dado levantado por Falavinha (2013), no qual as professoras entrevistadas sugerem que nem sempre optam por fornecer à criança textos literários, como poemas e contos, com imagens, pois buscam incentivar o imaginário da criança. Tal posicionamento nos parece positivo ao darem a oportunidade de as crianças construírem sentidos a partir de seus próprios referenciais. Além disso, tal postura se contrapõe à ideia do uso excessivo de imagens como importante para estabelecer um elo entre a criança e o texto.

Há, também, convenções sociais e concepções ideológicas que, sendo apresentadas por meio de imagens, são mais facilmente naturalizadas sem o desgaste que as palavras sofrem ao aparecerem com alta frequência; ou introjetam valores que não podem ser explicitados verbalmente. É o caso, por exemplo, da perpetuação da hegemonia branca em nossa sociedade miscigenada. A massificação de personagens brancas apresentadas nos LDs infantis, em relação a personagens negras, orientais e indígenas, é fenômeno recorrente nas coleções, pois que em raras situações estas aparecem em destaque na cenografia. Se tal ocorresse, personagens negras, indígenas, idosas, seriam facilmente percebidas ao folhearmos a grande maioria dos livros didáticos (FALAVINHA, 2013; RODRIGUES, 2009; SANTOS, 2013b; SANTOS, 2012b), sendo este fenômeno observado também em nossa pesquisa. Dessa maneira, pode torna-se natural para a criança que personagens brancas estejam sempre presentes nas cenas de enunciação, enquanto que as personagens que representam outras origens étnico-raciais, quando aparecem, estão em menor quantidade em relação às brancas, conferindo um caráter de “inclusão social”, quando deveriam ser naturalmente apresentadas enquanto “diversidade nacional”. Assim, a criança pode transferir para a esfera da realidade das práticas e papéis sociais o que o LD apresenta enquanto parâmetro hegemônico.

Vejamos o exemplo abaixo de uma imagem que complementa um pequeno texto sobre o processo de independência do Brasil e a igualdade entre seus cidadãos no exercício da cidadania. Falar sobre independência e exercício da cidadania é, ao mesmo tempo, colocar em debate as relações de desigualdade (colônia-metrópole) e de igualdade de direitos, considerando as diferenças e a diversidade brasileira. Esta imagem encontra-se nas duas primeiras páginas que iniciam os conteúdos do livro.

Ilustração 4 – Imagem no livro didático



Fonte: FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. **Aprender Juntos História: ensino fundamental**. 3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2011, pgs. 8/9.

Inicialmente observamos uma mistura entre desenho e fotografia, ou imagem real + imagem fictícia, questão que será abordada mais adiante. No centro da imagem, enquanto destaque, temos um grupo de crianças indo ao museu com sua professora. Ao redor, observamos as personagens secundárias: seis adultos e uma criança em uma cadeira de rodas. Com relação à cena central, temos um *ethos* de diversidade sendo representado com uma criança oriental (seta roxa), duas crianças negras (setas azuis) e quatro crianças brancas (setas brancas) além da professora branca. Porém, quando inserimos esta imagem central no contexto geral da cenografia, verificamos uma diversidade fictícia não contemplada na totalidade da cena. O fato de os sete adultos da cena serem brancos indica que aquelas crianças negras e a oriental são figuras que diferem do contexto mais amplo, são, portanto, estranhas àquele espaço. Assim, ao observamos 11 pessoas brancas, 3 negras e 1 oriental, comprovamos uma supremacia branca presente, ao menos nesta imagem, e o branqueamento da população segue sendo facilmente mantido enquanto parâmetro ideológico sem necessitar de palavra alguma para afirmar tal premissa.

Ainda podemos utilizar a ilustração 4 para dois apontamentos ideológicos que podem ser notados. O lugar na imagem da criança na cadeira de rodas deixa explícito a maneira como pessoas com deficiência são socialmente distanciadas do convívio coletivo, seja em razão das vias de acessibilidade que não estão presentes em todos os locais, seja em razão de necessidades específicas que não são compartilhadas por todos, logo os outros seguem em

ritmo diferente. Aparentemente a imagem não representa nenhuma das duas considerações apresentadas, fazendo com que não encontremos justificativa para a exclusão do cadeirante do grupo, e dessa forma, o seu lugar de isolamento permanece garantido no inconsciente de quem observa a ilustração.

Por fim, temos que parte da imagem é fotografia e parte da imagem é desenho, mais precisamente, todas as crianças são desenhos, mas nem todos os adultos o são, conferindo uma espécie de *ethos* difuso entre o que é aparentemente real e o que é imaginário. Observando este LD de história (FUNARI, 2011), notamos que ao longo das 141 páginas, a grande maioria das crianças são representadas por desenhos, com a exceção de sete imagens fotográficas, o mesmo não acontecendo com as figuras de adultos que variam de acordo com as seções. Daí que tal fato implica em colocar a criança em um lugar de não participação real das situações levantadas nos LDs, e sim, num lugar imaginário. Sabemos que desenhos são formas simbólicas que encontram grande empatia por parte de crianças e devem ser usadas para criar um vínculo entre a criança e o material; porém, é um recurso utilizado como maneira de levar a criança ao seu imaginário. Ao utilizar este recurso de maneira a, praticamente, anular imagens de crianças reais, pouco se estabelece de conexão entre a criança e as situações concretas, prejudicando sua percepção de mundo e sua percepção de si no mundo¹⁰⁶.

Não defendemos que a iconografia deva seguir apenas um padrão com fotografias infantis, ou com exatamente a mesma quantidade de brancos, negros e orientais para representar a diversidade ou que todos os cadeirantes devam estar no centro da imagem. Defendemos que o cuidado deve estar presente no conjunto da obra de maneira a contemplar a diversidade de situações e de representações sociais.

Em outra direção, a importância da utilização de imagens adequadas aos contextos e diversidades aparecem de maneira tímida no edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), abrindo espaço para que autores e editores não se ocupem em identificar e alterar estereótipos ligados a grupos sociais hegemônicos como: machismo, racismo, xenofobia e intolerância religiosa. De maneira geral, o Edital aponta apenas que as ilustrações, entre outros sete itens técnicos, devem “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (BRASIL, 2012d, p.31), e em outro momento, enfatiza a atenção em não subjugar ou estereotipar a figura feminina, como já mencionado na seção anterior.

Nas partes específicas de cada componente, as únicas menções a imagens aparecem nos critérios avaliativos dos LD de história e geografia. No entanto, tais considerações são de

¹⁰⁶ Abordaremos esta questão imagética com maior profundidade em nossas análises na próxima seção.

ordem técnica e não ideológica ou pedagógica, na qual solicitam variação de referências ilustrativas que explorem múltiplas funções de linguagem visual como fotografias, pinturas, charges e desenhos, solicitando que as ilustrações dialoguem com o texto e garantam a fonte de informação e base de escala explicitada.

Fica evidente, portanto, que *imagens*, no contexto do edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), são consideradas meras ilustrações de textos, sendo essa uma concepção ultrapassada, de acordo, por exemplo, com Choppin (2004). A partir da aparente ausência de percepção do potencial ideológico contido em imagens, o PNLD 2013 não contribui com uma efetiva alteração na reprodução de estereótipos. Permanece a dúvida sobre o edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d) e sobre as editoras: há um descuidado ou desconhecimento da capacidade (in)formativa da imagem ou o descompromisso em seguir uma direção coerente em relação a EDH?

Buscamos, portanto, pontuar os significados do uso e não uso da imagem em LDs e a relevância de uma imagem a partir de sua potencialidade ideológica. Nesta pesquisa, a imagem é, também, um instrumento de análise por meio do qual buscamos verificar a inserção dos direitos da criança nos livros didáticos, o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e outros temas relacionados à educação em direitos humanos.

Nesta seção, procuramos problematizar o fato de que os discursos não são neutros; nem em textos verbais, nem em textos imagéticos. Eles são compostos por vários outros discursos, os interdiscursos, e conferem ao seu fiador um *ethos*, ou uma imagem a ser transmitida. A cenografia é o lugar de materialização dos discursos e é onde a ideologia se apresenta por meio de palavras, gestos, imagens e silenciamentos. A partir de tais definições, a última seção será dedicada à inserção dos direitos da criança na escola, sobretudo, sua materialização nos livros didáticos, identificando os aspectos ideológicos que se estabelecem nas escolhas dos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente apresentados e sua inclusão de maneira transversalizada.

6 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NOS LIVROS

DIDÁTICOS: entre avanços e permanências

“A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum”.

Hannah Arendt (1961)

Nesta última seção, nos interessa observar a maneira como os direitos das crianças estão chegando à escola pelos livros didáticos do ensino fundamental, a partir da LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 32 §5^{o107}. No referido artigo, torna-se obrigatória a inserção da temática de direitos da criança e do adolescente em materiais didáticos, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, não são especificados critérios mínimos desta inserção. Dessa maneira, observamos que a LDB deixa em aberto a proposta metodológica e a inserção fica a cargo das editoras e autores dos LDs.

Para as análises que seguem, debruçamo-nos em 11 livros didáticos, dos cinco componentes curriculares, os quais já foram apresentados na introdução desta dissertação, contemplando os anos iniciais do ensino fundamental, de 1º a 5º ano. Sendo assim, realizamos uma leitura prévia de todos os exemplares a fim de observar aspectos que se relacionam aos direitos das crianças, elencando as categorias de análise.

Na fase inicial do trabalho de campo (MINAYO, 2001), buscamos assinalar o aparecimento de artigos do ECA, ou outras menções aos direitos da criança. Conforme adentramos ao material, observamos que os direitos das crianças também estavam presentes de forma transversalizada, de maneira que conseguimos encontrar alusão a diferentes artigos do Estatuto em textos verbais e imagéticos. Posteriormente, a partir da revisão de artigos, teses e dissertações sobre LDs em diferentes abordagens que correspondiam a temas de direitos humanos e de direitos da criança, compreendemos ser necessário assinalar um aspecto mais amplo do ECA, no que se refere a dimensão da criança enquanto sujeito de direitos. Por último, identificamos nos critérios de avaliação dos LDs presentes no edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), abordados na seção 4 desta dissertação, problemáticas a serem analisadas na materialização dos livros didáticos. Assim, as análises correspondem a categorias definidas nesse processo metodológico de confronto entre as argumentações teóricas levantadas nas seções anteriores e os discursos materializados nos LDs.

¹⁰⁷ Este parágrafo foi acrescentado à LDB por meio da Lei nº11.525/2007.

Mostra-se relevante enfatizar que em nossas reflexões extrapolamos a análise textual tradicional, uma vez que a Análise do Discurso considera essencial a relação da linguagem com a exterioridade, ressaltando que os discursos verbais e icônicos não são escolhidos aleatoriamente, mas materializam um projeto ideológico localizado historicamente e culturalmente.

6.1 ECA nos livros didáticos

Compreendemos que ensinar legislação para crianças, qualquer que ela seja, é um desafio em virtude da linguagem jurídica, muitas vezes, pouco inteligível à sociedade em geral, além da ausência de conhecimento dos profissionais que atuam em escolas acerca do novo paradigma que este Estatuto estabelece conforme os estudos de Dias et al (2013), Falavinha (2013) e Hickmann (2014). Ao tratarmos da inclusão do ECA em livros didáticos para crianças, estamos propondo avançar sobre o que está estabelecido nesta Lei de maneira a torná-la acessível e compreensível para as crianças no processo de seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos. Dessa forma, em nossas análises, procuramos verificar as estratégias adotadas nos livros didáticos para atingir esta finalidade.

Ao longo dos exemplares que compõem os *corpora* da pesquisa, constatamos, basicamente, quatro maneiras de abordar os direitos da criança a partir da:

- (a) aparição explícita dos artigos;
- (b) menção sobre os direitos sem apresentar artigos;
- (c) aparição de maneira implícita transversalizada¹⁰⁸;

e, (d) a partir de uma proposta metodológica que reconhece a criança enquanto sujeito de direitos¹⁰⁹.

Seguimos os parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes em EDH (BRASIL, 2012b; 2012c), ao definirem que a transversalidade ocorre por meio de temas relacionados aos direitos humanos tratados interdisciplinarmente. Estabelecemos, também, enquanto transversalidade, a representação de direitos desacompanhada de uma menção explícita ao direito representado.

Além da materialização em textos verbais, esses direitos também irão aparecer direta ou indiretamente nas ilustrações: diretamente, quando são nomeados, ou ilustram uma massa

¹⁰⁸ Compreendemos enquanto “implícita transversalizada” situações em que há alusão, verbais ou imagéticos, a artigos do ECA, sem citar o Estatuto, em contextos que não remetem a noções de direitos.

¹⁰⁹ Com base em nosso debate sobre a Educação em Direitos Humanos e sobre os direitos da criança, compreendemos que uma metodologia que reconhece a criança enquanto sujeito de direitos é aquela que coloca a criança enquanto protagonista do próprio aprendizado, como apontaremos adiante.

textual sobre os direitos das crianças; e, indiretamente, quando não estão relacionados a nenhum texto sobre o assunto, porém naturalizam os direitos, como veremos.

Diante do exposto, a partir das discussões propostas nas seções anteriores, elencamos três categorias para serem analisadas: Criança/Infância, Sujeito de Direitos e Educação em Direitos Humanos.

Com base nas categorias levantadas, na continuidade desta seção dividiremos as análises da seguinte forma: identificação de aspectos comuns nos LDs apresentados sobre a criança e a infância, análise específica dos LDs que apresentam os direitos da criança.

6.1.1 Aspectos em comum: o lugar da infância e da criança nos livros didáticos

Para iniciar nossa pesquisa, realizamos uma pré-fase analítica, que igualmente se configurou enquanto análise, ainda que superficial. Verificamos que há particularidades referentes aos diferentes componentes curriculares, como, por exemplo, abordagem urbanocêntrica nos livros de geografia; abordagem excessivamente técnica, com falsa inserção de textos e imagens de DHs, nos livros de matemática; ausência de menção sobre o papel da criança na história, nos LDs de história; presença marcante de aspectos relacionados ao exercício da cidadania, nos livros de ciências; e, uma inserção de cenografias reais com crianças em maior número em relação a cenografias reais com adultos, nos livros de português. Porém, não sendo possível aprofundar estas questões no âmbito desta pesquisa, considerando o objeto da mesma.

Por outro lado, observamos que há aspectos de similaridade, relacionados à criança, que atravessam todos os livros didáticos independente da editora, de componente curricular ou se apresentam artigos do ECA como a busca por situar a criança no mundo adulto, aspectos relacionados a representação da criança e a inserção dos direitos humanos de crianças em variadas formas. Neste sentido, concluímos ser pertinente trazer análises desse lugar comum no tocante da criança e seus direitos.

Perpassando os LDs, verificamos que um dos princípios educativos encontra-se no situar a criança no mundo adulto, seja por meio de fatos históricos, seja por meio de imagens e das atividades propostas que apresentam aspectos da vida adulta. Dessa maneira, pode-se avaliar que a proposta educacional materializada nos livros didáticos ainda gira em torno de valores adultocêntricos, diante dos quais crianças são preparadas para serem *gente grande*, sendo pouco valorizadas situações que problematizam experiências infantis no momento presente.

Há expresso diferentes níveis deste adultocentrismo; em alguns livros, por exemplo, há a preocupação em trazer uma atmosfera infantil e abordar temas infantis, ao mesmo tempo em que, de maneira sutil e naturalizada, o universo adulto é indicado como sendo um universo infantil. Já em outros livros, a preponderância de valores adultocêntricos fica evidente com a superior quantidade de temas da vida adulta e a restrita inserção do mundo infantil. É necessário ressaltar, que este “mundo adulto” é parte da realidade social e, por esta razão, é importante estar inserido nos livros didáticos. O que questionamos, no entanto, é a sobreposição do universo adulto às realidades da infância e o lugar da criança nesses materiais didáticos.

O discurso com centralidade no adulto, em certa medida, provém de resquícios da colonização do país, somado ao sistema neoliberal vigente, que resulta em uma sociedade baseada em valores de desigualdades, privilégios e autoritarismo, no qual pessoas podem ser consideradas “mais” ou “menos”, de acordo com seus bens, cor de pele, tipo de trabalho que desenvolvem ou a idade que possuem.

Outro fator que pode justificar a postura adultocêntrica, são as formações discursivas de invisibilidade da criança presentes ao longo da história social da criança¹¹⁰, sendo esta vista enquanto uma “criatura” que pode ser moldada e que se torna sujeito ao adentrar a fase da vida adulta. Tal concepção não corresponde às perspectivas teóricas e legais atuais relacionadas à criança e à infância, nas quais a criança é protagonista da própria história (BAZÍLIO; KRAMER, 2011; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; SARMENTO, 2005; BRASIL, 2010b; BRASIL, 2012b). Dessa forma, sua inserção nos livros didáticos aprovados pelo Estado e a escolha destes, por professores de todo o país, demonstram a fragilidade das legislações e a ausência de reconhecimento social da criança enquanto sujeito ativo na sociedade. Nesta direção, corroboramos Bazílio e Kramer (2011, p. 96) ao postularem que,

o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. A distribuição de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos.

Ao abordar a noção de *poder*, os autores questionam a educação que se restringe a fabricar sujeitos para seguirem os modelos ideológicos e sociais estabelecidos, como nos AIE formulados por Althusser (1985), e tornarem-se adultos iguais, que seguem padrões e que não aprendem a ver o mundo de maneira crítica, a partir do seu ponto de vista. É, portanto, uma

¹¹⁰ Para maior aprofundamento, retomar seção 2.

escolha ideológica permanecer enfatizando os aspectos que dão sentido à vida adulta sobre o que faz sentido na vida da criança, permeado por uma indiferença àquilo que a criança é, somado ao desejo de que ela se torne o que se espera dela: ser um adulto, igualmente padronizado, em detrimento a um adulto que cria, recria, faz reflexão crítica do mundo e transforma-o.

Permeados por esses valores adultocêntricos, os LDs têm apresentado espaços de ação da criança restritos à escola, ao ambiente familiar/casa, a parques e praças que quase não existem na realidade de criança brasileira, e a não locais ou ambientes genéricos, ao mesmo tempo em que a inserem em espaços de consumo como um mini-adulto, de maneira que se dissemina, entre textos e imagens, a ideia de uma condição *naturalmente* restrita e ambígua de seus espaços sociais.

A partir de então, encontramos diferentes formas de expressão da vida infantil que evidenciam uma concepção de infância ainda subordinada, não correspondendo às diretrizes do ECA, tais quais: o direito à liberdade, que consiste no direito de ir e vir, participar da vida comunitária de maneira ampla e geral; o direito ao lazer, que envolve situações culturais e educativas, como ir ao teatro, ao cinema, às apresentações musicais, além do brincar ou do direito à educação não reduzida às salas de aula. A respeito do protagonismo infantil e de uma educação em direitos, compartilhamos dos anseios de Fiameng e Whitaker (1999, p.40):

Como seria interessante identificar com as crianças seus espaços educativos (para além da escola) que estão imbricados com os espaços comunitários, com espaços familiares, com espaços de lazer, com espaços esportivos, para compreender a noção de que os direitos não estão separados, eles referem-se a acessos, a possibilidades de vivências.

Com o fito de elucidar nossas reflexões, trazemos, inicialmente, um exemplo que apresenta, ao mesmo tempo, a inserção do mundo adulto como naturalmente infantil, a concepção de infância do LD e o papel da escola na vida da criança.

Exemplo 1 – Conceção de escola e infância

Fragmento 2

Fragmento 1

Na escola

[...] A escola é importante porque é nela que aprendemos grande parte daquilo que nos será útil e nos ajudará a viver neste mundo. Portanto, também na escola devemos mostrar que somos educados, atenciosos e respeitosos. [...]

Quando o professor entrar na sala de aula, fique atento e não converse. Preste atenção quando ele estiver falando.

Você pode e deve fazer perguntas sobre o que não estiver entendendo. Mas espere a hora certa para isso. Levante o braço e peça licença antes de falar. [...]



Suzana Doblinski e Albertina Ruiz.
Não fale de boca cheia – e outras dicas de etiqueta para crianças.
São Paulo: Mundo Cristão, 2001, p. 16 e 25-6.

Fonte: CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização, 3º ano. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2011, p. 13.

Este exemplo faz parte de um conjunto de 11 páginas, as primeiras páginas do LD, que versam sobre o tema “bom comportamento”, tratado como “boas práticas”, “palavrinhas mágicas” e “boa convivência”. Das 20 cenas nas quais aparecem crianças, 16 estão relacionadas à escola; 3 relacionadas a situações dentro de casa; e 1 cena de diálogo entre um adulto e uma criança, genérica, sem cenografia especial de fundo. Das 16 cenas que se remetem à escola, em 10 cenas, as crianças aparecem com livros, cadernos e lápis, semelhante ao exemplo 1; em 2 cenas, carregam mochila; em 1 cena, relaciona-se a esportes; e 1 cena genérica, sem cenografia especial de fundo. Constatamos ser esta cenografia de “estudos” e “sala de aula” padrão ao longo de todos os LDs pesquisados.

Esta contextualização inicial, nos mostra que o enunciador coloca a escola enquanto principal espaço de socialização da criança e principal local onde deverá ter “bom comportamento”, seguido do espaço familiar, não enfatizando outras possibilidades de interação. Verificamos que a representação da escola, de uma maneira geral, se restringe ao espaço da sala de aula, o conhecimento, aos livros e o aprendizado, aos cadernos, a partir de uma memória discursiva que remete ao ensino livresco tradicional mnemônico. Dessa maneira, desconsidera as concepções atuais de educação, que defendem que os processos educativos ocorrem, também, nas práticas sociais (OLIVEIRA et al, 2009). Ou seja, na escola acontece na interação entre as pessoas, entre as pessoas e objetos, por meio de jogos e, também, por brincadeiras, dentro e fora da sala de aula, assim como, o conhecimento não se limita aos livros.

Partindo para a análise específica do exemplo 1, o livro LA-3 apresenta a concepção

de escola a qual se baseia, como observado no fragmento 1:

A escola é importante porque é nela que aprendemos grande parte daquilo que nos será útil e nos ajudará a viver neste mundo.

Ao sinalizar que é na escola que se aprende grande parte do que será “útil” na vida, o enunciador define a importância da escola e coloca certos conjuntos de aprendizados que ocorrem fora dela como menos importantes. Isso porque o enunciador não pretende enfatizar que o que se aprende na escola será útil na vida, mas sim, que é na escola que se aprende o que será profícuo, desconsiderando o ensino e aprendizagem que ocorre nas experiências da vida cotidiana (FREIRE, 1996). A escolha dos verbos no futuro “será” e “ajudará”, nos remete a um processo educativo voltado para o futuro, e não focado no presente. Somado a isso, a construção do segundo período, grifado acima, sinaliza para uma concepção de infância que só vai partilhar do mundo quando estiver pronta, ou seja, após nove anos de sistema escolar, desconsiderando as experiências vividas pela criança no presente. Dessa forma, contraria a noção da criança, sujeito de direitos, que existe no momento presente, como ressaltado na seção 2 com base em Sarmiento (2005). A escola, portanto, aparece enquanto um ofício da infância, como podemos verificar em grande parte das imagens relacionadas a ela, e não um espaço de socialização com inúmeras configurações e possibilidades educativas. Ao contrário, é apresentada com regras que envolvem a expressão do corpo, da fala e do pensamento, que são evidenciadas na cenografia da ilustração e na continuidade do texto do exemplo.

No fragmento 2,

Portanto, também na escola devemos mostrar que somos educados, atenciosos e respeitosos.

a palavra “portanto” insinua uma relação com a frase anterior. Porém, o discurso não dá continuidade à importância da escola, em outra direção, versa sobre um padrão de comportamento. A expressão “devemos mostrar” propõe a internalização de um *ethos* que deverá manifestar-se no interior do ambiente escolar independente de como a criança é, ou se sente diante das diferentes situações. Além disso, não enfatiza tais comportamentos para os interlocutores *serem* nos espaços sociais em que transitam, e sim, para *mostrarem ser* na escola. Assim, o enunciador evidencia o objetivo ideológico de “moldar” um estudante padrão.

Ressaltamos, então, as expressões grifadas:

fique atento, não converse, preste atenção, pode e deve fazer perguntas, espere a hora certa, levante o braço, peça licença.

O uso dessas expressões sinaliza uma proposta educativa vinda de formações ideológicas que perpassam diferentes momentos históricos e concepções sócio-educativas

com métodos pedagógicos de controle sobre o comportamento dos estudantes, como especificado por Foucault (1987) e levantado por nós na seção 2. Esta mostra-se uma proposta de ensino-aprendizagem que visa um direcionamento das ações em sala de aula que tira a espontaneidade dos processos educativos e as possibilidades educativas da interação entre estudantes e entre estudantes e o professor, delimitado por um espaço hierárquico entre eles. Ou seja, este excerto é a textualização de um discurso marcado por práticas de uma educação bancária (FREIRE, 1997) e de enclausuramento (FOUCAULT, 1987), não dialógica, que vai de encontro às propostas da educação em direitos humanos, de formação para a cidadania. Dessa maneira, às crianças é negado o direito de escolha em relação aos momentos em que julgar necessário ou importante se expressar; então, a sequência indicia uma espécie de cerceamento à liberdade de expressão (BRASIL, 2012a, arts. 15-16). Sendo assim, ser “atencioso e respeitoso”, ao contrário do que parece indicar o fragmento 2, está vinculado ao controle e silenciamento dos corpos de maneira a, em um certo ponto de vista, desrespeitar o desenvolvimento do educando e sua condição de protagonista do próprio processo educativo.

Ao voltarmos a atenção sobre a cenografia apresentada, observamos que o enunciador exibe um texto com um formato de narrativa infantil que não corresponde ao discurso materializado, uma vez que este se configura um texto sobre as regras escolares, sendo mais adequada uma cenografia topicalizada para melhor entendimento. A partir dessa cenografia e do uso das expressões que perpassam o lúdico, *palavrinhas mágicas*, e estímulos positivos, *boas práticas* e *boa convivência*, o enunciador busca, por meio de certos efeitos de sentido, naturalizar regras sociais para um comportamento infantil controlado e ignorado em suas características próprias.

A ilustração apresentada acompanha as concepções de educação e de infância materializadas no texto. A iluminação difusa (JOLY, 1994), com a cor vermelha, quente, no fundo em embate com a cor verde, tranquilizadora, da criança e da mesa, acentua o caráter impreciso da localização e da situação atemporal da imagem favorecendo uma generalização da situação da enunciação. A personagem, sozinha, praticando uma das regras mencionadas no texto, de levantar o braço para falar, demonstra um processo educativo restrito ao caderno e ao “momento certo para perguntar”, que não se desenvolve de maneira interativa com outros estudantes ou outros elementos, uma vez que não há, na cenografia, elementos do entorno da cena. Ou seja, a criança encontra-se em um universo limitado, sozinha em seu labor, como ocorre com adultos, por exemplo, em situações de trabalho. A imagem, portanto, funciona como uma ilustração do texto sendo, igualmente, uma espécie de transmissão de conteúdo cultural e ideológico, que incorpora códigos aparentemente naturais, mas que cada indivíduo

traduz com base em suas próprias experiências, as quais vão determinando sua existência social (SOUZA, 2014), ou, ao menos, sua existência em sala de aula.

A organização da prática educativa como a do exemplo 1, baseada em ações investidas de um caráter desumanizador pelo controle de ações, não parece oferecer espaço para reflexões críticas, nem priorizar o ensino-aprendizagem de conceitos necessários para ações de convivência respeitosa. Neste sentido, retomamos que a educação em direitos humanos busca agir em direção oposta à abordagem apresentada, elaborando propostas de desvelamento das realidades e identidades em busca do exercício da cidadania. Nas palavras de Marinho (2012, p.39), “ao exercitar sua cidadania, o ser humano faz História, muda o mundo, está presente na sociedade de uma maneira ativa, convivendo com os demais, pensando sua existência, transformando sua realidade”. Em complemento, o autor chileno Magendzo (2008) propõe que a EDH deve orientar a formação de um sujeito de direitos empoderado para contribuir com a sociedade no sentido de transformar suas estruturas de injustiça que ainda são realidade na América Latina, a partir do reconhecimento do Outro, individual e coletivo, como um igual sujeito de direitos. Para tanto,

as crianças precisam se reconhecer em sua cultura para tornarem-se parte dela, precisam se reconhecer enquanto sujeitos históricos sociais para vislumbrarem possibilidades de mudanças sociais estruturais. Se adultos não reconhecem a potencialidade infantil, se reduzem crianças a números em sala de aula, ou qualquer outro ambiente, tampouco poderão despertar nas crianças suas potencialidades e esse reconhecimento. (SANTOS, 2014, p.10)

Neste sentido, outro elemento comum nos LDs analisados é a representação da criança em imagens que buscam fazer com que ela se reconheça no LD e nas situações enunciadas, a partir de um *ethos* “real” de inserção, por meio de desenhos ou fotografias.

As imagens estabelecem correspondências sociais e naturais, que favorecem a interação e o reconhecimento de identidades. De acordo com Citelli (2002, p.54), a estratégia de utilizar uma criança que fala para outra criança, ou que a representa, “visa a tornar o discurso mais carregado de verdade. É um discurso ‘real’, falado interpares, capaz de dar validade ao ar de contentamento e segurança em que vive o pequeno ‘eu conformado’”. Sendo assim, as cenografias mais recorrentes com este objetivo envolvem:

- situações em que aparece a fotografia de uma criança, como nos exemplos da próxima subseção: tais imagens ilustram o discurso verbal e não são, normalmente, acompanhadas de fala atribuída à criança;
- fala dirigida ao interlocutor infantil, por meio de “balões” de fala em personagens

ilustrativos, como na Ilustração 3¹¹¹: nessas, a criança ilustrada tem um papel de fiadora-intermediadora discursiva entre o enunciador e o interlocutor infantil;

- situações não fictícias em que se pretende levar a criança a uma cenografia real, apresentando-a enquanto um desenho, como visto na Ilustração 4¹¹²;

- situações fictícias, que podem ser colocadas em prática por pessoas reais, mostradas por meio de ilustrações estilizadas, como o exemplo 2, que trazemos adiante.

Observamos, a partir de então, que, dos quatro formatos mais recorrentes, um envolve inserção de crianças reais, ilustrativas e sem voz, e três envolvem inserção de crianças desenhadas: ilustrativas ou com função ativa.

As imagens fotográficas são utilizadas, normalmente, com o propósito de atribuir um *ethos* de seriedade às situações de enunciação, assim como aponta Belmiro (2000, p.23),

no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro.

Por outro lado, a utilização da representação da criança enquanto um desenho é plurissignificativa e promove ambiguidade de interpretação: pode ter o sentido de representação lúdica do real, ao mesmo tempo, pode colocar a criança em um lugar de persuasão adultocêntrica, ao incorporar falas que não correspondem ao *ethos* infantil, ou, ainda, em um lugar imaginário, lúdico, no qual ela não se reconhece necessariamente, mas sim, reconhece a imaginação retratada em desenhos animados, filmes animados, gibis, literatura infantil, e tantas outras referências que tem como uma de suas características possibilitar à criança sonhar.

Os desenhos lúdicos nas representações imagéticas podem, portanto, enriquecer o desenvolvimento intelectual, estimulando a criatividade e oferecendo mais espaço para a significação a partir do interlocutor, ao contrário de imagens fotográficas, que, por sua “fidelidade” (aspecto mimético) ao retratado, assumem uma correspondência maior com a realidade do interlocutor. Inversamente, temos que este lúdico pode sugerir um apagamento da condição concreta da criança, mantendo-a em um espaço de não existência real.

À luz desta reflexão, sobre a constituição do sujeito no discurso, neste caso, o discurso imagético, Orlandi (2012, p.99-100) relembra que

sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a

¹¹¹ A ilustração 3 encontra-se na página 123.

¹¹² A ilustração 4 encontra-se na página 137.

história, em que entram o imaginário e a ideologia. Se, na Psicanálise temos a afirmação de que o inconsciente é estruturado como linguagem, na Análise de Discurso considera-se que o discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia.

Neste sentido, o fato de a criança ser retratada majoritariamente em desenhos estilizados, é uma escolha ideológica; e, diante de uma perspectiva cultural centrada no adulto, esta representação tende a enfatizar um reconhecimento da criança restrito a aspectos subjetivos de um imaginário que pode corresponder a situações reais, mas que, sobretudo, a mantém numa realidade fictícia. Dessa forma, seu lugar social é, também, limitado ao “fabuloso” com pouca oportunidade de ação concreta. Com efeito, Joly (1994, p.48) enfatiza que, “uma imagem é uma produção consciente e inconsciente de um sujeito”, sendo assim, o próprio autor não domina todos os efeitos de sentido da mensagem (texto/discurso) produzida. Portanto, interessa-nos, como acontece no campo da AD, identificar possibilidades de produção de sentidos, não a intenção do autor.

Indo além da opacidade do objeto simbólico, o uso de imagens de crianças representadas em forma de desenho em quantidade significativamente superior ao uso de imagens de crianças reais nos LDs, parece evidenciar um posicionamento ideológico que leva a um reconhecimento limitado da criança sobre si. Ao trazermos essa consideração de cunho ideológico, temos clareza de que, hoje em dia, há restrições no campo dos direitos autorais ou de propriedade intelectual, relativas ao uso de imagens. Tais restrições, também atingem pinturas, ilustrações etc, desde que não produzidas pelos autores dos LDs em foco. Posto isso, os LDs pouco contribuem no sentido da subjetivação da própria identidade da criança, em outra direção; seu foco parece estar nos conteúdos programáticos e as imagens da criança e da infância servem como suporte para esta finalidade.

Observamos esta questão no exemplo 2. A atividade trata de um experimento sobre a pressão do ar em meio ao conteúdo macro, sobre pressão atmosférica. Neste exemplo, a criança adquire papel de figurante na cena de enunciação.

Exemplo 2 – Inserção da criança em livros didáticos

Fragmento 1

Fragmento 2

Pressão do ar

1. Veja o experimento realizado pela professora de Guilherme durante a aula de Ciências.

A Inicialmente, a professora encheu um copo com água. Em seguida, ela colocou uma folha de papel sobre o copo, como mostra a ilustração, e manteve a folha de papel presa sobre a boca do copo por algum tempo.

B Depois, a professora virou o copo totalmente, deixando-o com a boca voltada para baixo. Então, a professora pediu aos alunos que se aproximassem para observar o que aconteceu.

a) Em sua opinião, o que aconteceu quando a professora virou o copo com água?

b) Em sua opinião, por que isso aconteceu?



Fonte: SANTANA, Érika. **Ciências**: 4º ano. Coleção Conhecer e Crescer. 3ª edição. São Paulo: Escala Educacional, 2011, p.91.

A imagem de ilustração ocupa uma parte significativa da cenografia relativa ao gênero textual “exercício”, demonstrando uma importância no discurso apresentado. Sendo uma atividade de experimentação, ou seja, de comprovação do conteúdo tratado, o enunciador tem o objetivo de conduzir o coenunciador a um momento que ultrapassa o plano imaginário do conceito de pressão atmosférica, para um plano concreto de verificação. Dessa forma, poderia ser mais adequado à utilização de uma imagem fotográfica das personagens para uma incorporação mais realista dos fiadores da cena atribuindo à atividade um *ethos* de possibilidade tangível de ser realizada. Somado ao aspecto real *versus* imaginário da imagem, ressaltamos o lugar ocupado pela criança.

No fragmento 1, o enunciador ressalta que um experimento será realizado “pela professora do Guilherme”. Ao designar o nome da criança, essa passa a assumir uma identidade própria ao contrário da professora, que assume uma identidade genérica, deslocando o sujeito em evidência, que seria a professora que conduz a ação, para a criança. Esta mudança discursiva indica verbalmente a participação da criança “Guilherme”, em uma tentativa de conferir-lhe um *ethos* protagonista. No entanto, este *ethos* não se concretiza ao longo do texto, tendo a professora desempenhado todas as ações especificadas nas partes enquadradas em vermelho, com exceção da ação enquadrada em verde, o único momento relacionado às crianças, o qual não é específico da criança mencionada.

Na contramão do protagonismo infantil, então, a partir de uma memória discursiva de ensino tradicional, o enunciador constrói seu discurso adultocêntrico, conferindo a

centralidade do processo educativo à professora, e, aos estudantes, o *ethos* consolidado é o de espectadores no processo de ensino-aprendizagem, verificada no fragmento 2:

*Então, a professora pediu aos alunos que se aproximassem para **observar** o que aconteceu.* (grifo nosso)

Esta formação discursiva, provinda do ensino tradicional é, também, materializada no discurso imagético. A sala de aula é o local do aprendizado, assim como no exemplo 1, e, pela disposição das mesas e posicionamento dos estudantes, a centralidade está na professora. Tal como analisamos, o discurso do enunciador enfatiza a noção de criança silenciada, que não age, não fala e aprende, apenas, por meio da observação. A escolha ideológica fica evidente a partir do momento em que um experimento que não oferece risco à criança e não tem um grau de dificuldade elevado, é realizado pela professora e não por um estudante.

Ao mesmo tempo, a professora, em primeiro plano, do lado esquerdo da imagem, busca uma aproximação com a criança interlocutora, que é colocada enquanto um “4º estudante” na sala de aula, mas, novamente, o adulto fica no centro da atenção. Observando a cenografia do exemplo, observamos a professora no centro da cena de enunciação, guiando o olhar do coenunciador para que inicie sua leitura da imagem, a partir dela.

As possibilidades de efeito de sentidos que este discurso oferece nos remetem a Maingueneau (2013b, p.73) ao postular que “o poder da persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados”. Assim, verificamos um enunciado sob um discurso adulto, que leva à memória discursiva de ensino tradicional, com uma concepção de criança assujeitada, mas travestida de protagonista, constituindo-se enquanto um discurso contraditório. Somado a isso, o texto materializado por palavras e personagens genéricas e estilizadas, não conferem à proposta educativa relevância ao tratar de um experimento lúdico-educativo.

Se por um lado este discurso centrado no adulto tem aparecido enfaticamente, com exceção dos livros de história-5º ano (FUNARI, 2011) e geografia-4º ano (RAMA, 2011), por outro lado, observamos um equilíbrio na quantidade de imagens de adultos e crianças inseridas¹¹³. Tal constatação diverge dos resultados da pesquisa de Falavinha (2013), a qual concluiu serem adultas a maioria das personagens nos LDs de português estudados, demonstrando o início de uma ruptura hierárquica ao repartir, entre crianças e adultos, a função educativa, ou função pedagógica (JOLY, 1994), da ilustração. Em adição, aponta para

¹¹³ Ressaltamos que maior quantidade não indica, necessariamente, maior qualidade nas imagens. Porém, indica uma maior atenção a essa questão.

um início de reconhecimento da criança enquanto sujeito da própria história ao mesmo tempo em que avança na direção da educação em direitos humanos, mesmo considerando nossas críticas que buscam indicar possibilidades de aprimoramento dos LDs nos temas desta pesquisa. Nesta perspectiva, o último elemento comum entre os LDs que apresentamos é a inserção dos direitos humanos de crianças e adolescentes de maneira implícita transversalizada.

Não obstante os traços adultocêntricos, que percorrem os livros didáticos, e os espaços restritos de socialização da criança, encontramos materializados textos verbais e imagéticos que acenam para a inclusão dos direitos da criança. Como não se trata da inclusão explícita de artigos do ECA, mas sim de inserção de elementos que podem ser remetidos ao Estatuto, como veremos na próxima seção, intitulamos esta uma inserção *transversal* do tema, como já apontado, considerando aspectos que podem estar relacionados aos direitos das crianças. Ao final, nos posicionaremos quanto uma real ou aparente transversalidade.

Para analisar traços implícitos da materialidade dos direitos das crianças transversalmente, mostra-se importante frisar que a identificação do discurso provém da atribuição de sentidos dados pelo sujeito, neste caso, pela pesquisadora. Ou seja, provém de um conhecimento aprofundado do ECA que permite à pesquisadora identificar aspectos que podem remeter ao Estatuto mas que não, necessariamente, podem ser identificados por pessoas que não conhecem tal legislação.

Dessa forma, pontuamos que: 1º - uma vez que o discurso é atribuição de sentidos (MAINGUENEAU, 2013b), se os direitos e responsabilidades não são conhecidos pelos interlocutores, professores e crianças, não serão reconhecidos nos livros didáticos; o que nos leva ao segundo ponto; 2º - a inserção transversal de artigos que compõe o ECA naturaliza os aspectos relacionados aos direitos das crianças. Contudo, não garante que eles sejam identificados enquanto direitos e responsabilidades.

Posto isso, retomamos que o ECA aparece nos livros didáticos em textos, imagens e propostas de atividades, sobretudo, a partir dos direitos fundamentais previstos no artigo 4º, a saber:

- direitos referentes à **vida**: normalmente vinculados ao direito à saúde, à imagem de mulheres grávidas e/ou bebês;
- direito à **saúde**: relacionado, principalmente, a médicos e hospitais, e, também, a uma boa alimentação, à condições de higiene pessoal, de saneamento básico e habitação;
- direito à **alimentação**: representado por imagens com pessoas comendo, por ilustrações de legumes, vegetais e frutas, ligado ao direito à saúde.

- direito à **educação**: materializado em situações que remetem à escola como imagens de uso de mochila, sala de aula, uso de livros e cadernos, realização de experimentos científicos e propostas de jogos educativos. Este direito é, também, vinculado à noção de “bons modos”, como visto no exemplo 1;
- direito ao **esporte**: igualmente ligado ao direito à saúde e direito ao lazer, aparece em imagens de crianças praticando esportes na escola e em praças, e em atividades de cálculo matemático.
- direito ao **lazer**: vinculado ao direito à liberdade, à cultura e à convivência familiar e comunitária. É representado em imagens de praças, praias, nas variadas formas do brincar, situações de leitura não escolar, e representado em textos e atividades que situam a cena da enunciação em situações de lazer;
- direito à **convivência familiar e comunitária**: normalmente associado ao direito ao lazer e ao direito à liberdade; é retratado em imagens de situações de convivência em geral e em sugestões de atividades para serem realizadas dentro de casa, ou fora, com adultos;
- direito à **profissionalização**: aparece apenas em textos e imagens que problematizam a exploração do trabalho infantil. Contraditoriamente, encontramos imagens de situação de trabalho infantil nos LDs que abordam a zona rural de maneira estereotipada;
- direito à **cultura**: correlacionado ao direito ao lazer, é encontrado em imagens e atividades que abordam ida a museus, cinema, leitura de livros, entre outros. É, igualmente, identificado em atividades que tratam de aspectos histórico-culturais e sociais como: modo de vida indígena e de alguns países africanos e europeus, assim como aspectos relacionados a pintores, músicos e outras formas de arte.
- direito à **dignidade** e direito ao **respeito**: observados em imagens e textos que versam sobre a diversidade, sobre discriminações e violências em todas as suas formas, e sobre maneiras respeitadas de comunicação entre as pessoas. Estão materializados, também, em discursos que reconhecem a criança enquanto sujeito de direitos e protagonista da própria história;
- direito à **liberdade**: expresso em atividades e imagens correspondentes aos dispostos no art. 16 do ECA:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II – opinião e expressão;
- III – crença e culto religioso;
- IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI – participar da vida política, na forma da lei;
- VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 2012a, art.16)

Diante do exposto, podemos reafirmar o que foi levantado por Fiameng e Whitaker (1999), quando dizem que os direitos referem-se a acessos e a possibilidades de vivências inter-relacionados e, portanto, não estão separados. Por esta razão, apresentam-se conjuntamente, na maioria das situações de enunciação, como veremos nos exemplos 3 e 4.

Ressaltamos, ainda, que o fato de encontrarmos todos os direitos fundamentais transversalmente nos LDs, por um lado, indica que aspectos de uma educação em direitos humanos têm sido abordados; por outro lado, é fundamental analisar tais inserções a fim de identificar em que medida contribuem para essa EDH e em que medida são baseados em concepções contraditórias de direitos da criança.

Exemplo 3 – Direitos transversalizados

2 Faça de conta que você é o reizinho. Anuncie as promessas para o povo do reino em voz alta.



AO MEU POVO
NÃO VAI FALTAR:
ALIMENTAÇÃO!
TRANSPORTE!
MORADIA!
ESCOLA!
MÉDICOS!
LAZER!

* Agora, separe as sílabas dessas palavras. Pinte de cor clarinha o quadrinho da sílaba que você pronunciou com mais força.

alimentação	<input type="text"/>						
transporte	<input type="text"/>						
moradia	<input type="text"/>						
escola	<input type="text"/>						
médicos	<input type="text"/>						
lazer	<input type="text"/>						

Fonte: CARPANEDA, Isabela Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angelina Domanico. **Porta Aberta:** Letramento e Alfabetização. 3º ano. São Paulo: FTD, 2011, p.80.

O exemplo 3 está inserido em cerca de 10 páginas de atividades que se apoiam na história “O Umbigo do Rei”¹¹⁴. Trata-se de uma história sobre um rei que se preocupava apenas “com seu umbigo”, até o dia em que constatou que “o povo” passava fome e estava abandonado. Desse dia em diante, mudou sua postura frente ao povo. A atividade acima, portanto, se baseia em uma fala do rei, a partir de seu novo comportamento, para a garantia de qualidade de vida da população.

Verificamos, aqui, um discurso que trata de problemas sociais de um reinado, tal qual são os problemas enfrentados na sociedade moderna e verificados em livros de geografia e história, como os pesquisados por nós. Dessa maneira, o enunciador provoca um

¹¹⁴ THAMOS, Márcio. **O Umbigo do Rei**. São Paulo: Escrituras, 2005.

deslocamento de sentido, conferindo ludicidade a problemáticas reais, nas quais a criança poderá vincular a resolução de problemas sociais ao representante da sociedade. Embora a história e sua problematização sequencial não correspondam à complexidade não fictícia de problemas como a fome, por exemplo, o enunciador busca compatibilidade entre tal complexidade e a fase de desenvolvimento da criança de 3º ano do ensino fundamental para inserção desta temática.

O enunciador, então, exibe seis direitos fundamentais enquanto um conjunto mínimo de direitos para a vida da população. Todavia, são expressos desvinculados do conceito de “direitos”, e, são proclamados mediante ato de caridade do rei, atribuindo ao governante um *ethos* benevolente. Dessa forma, o enunciador não trata do bem-estar da população vinculado às responsabilidades do Estado ou da própria população, sendo uma falsa inserção de direitos, pois não são apresentados enquanto conquistas ou enquanto “direitos”, mas sim, a partir de uma formação discursiva que caracteriza a boa vontade do governante.

Esta maneira de apresentação de direitos é comum entre as histórias infantis mais tradicionais, as quais representam um imaginário sócio-discursivo localizado em diferentes épocas e, com frequência, retomado por memória social nos contos de fadas. Neste sentido, ao escolher esta representação, o enunciador não rompe com este imaginário se relacionando sobre a forma de interdiscurso com concepções de sociedade não pautadas em direitos e responsabilidades sociais.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que é importante incluir problemas sociais e os lugares sociais, como o governante enquanto figura que responde aos problemas, a concepção ideológica que subjaz ao exemplo não corresponde a uma proposta que se coaduna às perspectivas apresentadas por nós, na seção 3, de uma EDH emancipatória para o exercício da cidadania ao não relacionar as propostas do rei à conquistas de direitos sociais. Ou seja, o que poderia ser alterado neste exemplo, seria afirmar que estes são direitos da população tirando do governante o *ethos* benevolente.

Como ressaltado na seção 2, além dos direitos fundamentais, o ECA trata da proteção integral¹¹⁵ da criança e da função de atores sociais, como a família, o Conselho Tutelar e Órgãos do Estado, no sistema de garantia de direitos. Com relação aos órgãos e entidades de proteção, não encontramos mencionados nem os referidos órgãos, nem qualquer tipo de recomendação sobre a quem recorrer em situações de violência ou violações de direitos, indo na contramão do “princípio da apropriação” (MAGENDZO, 2002), no qual a criança torna-se

¹¹⁵ A proteção integral compreende o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social de crianças e adolescentes (BRASIL, 2012a, art. 3º).

sujeito de direitos a partir da apropriação dos conhecimentos básicos de seus direitos fundamentais e das instituições de proteção enquanto ferramentas para agir criticamente em seu cotidiano.

Já em relação à proteção integral, encontramos poucos exemplos que ultrapassam os direitos fundamentais considerando a dimensão mais ampla de proteção à criança. Ainda que esta dissertação não tenha, do ponto de vista metodológico, uma abordagem quantitativa, podemos afirmar que materialização mais frequente em nosso *corpus* encontra-se nas recomendações diante de risco à saúde, como pedir a ajuda de um adulto para realizar uma atividade, ou de ordem moral, como usar a internet de maneira segura, ou, ainda, em imagens que apresentam, discursivamente, a criança em situação de proteção, como veremos no próximo exemplo.

Exemplo 4 – Proteção da criança e convivência familiar

Figura 1

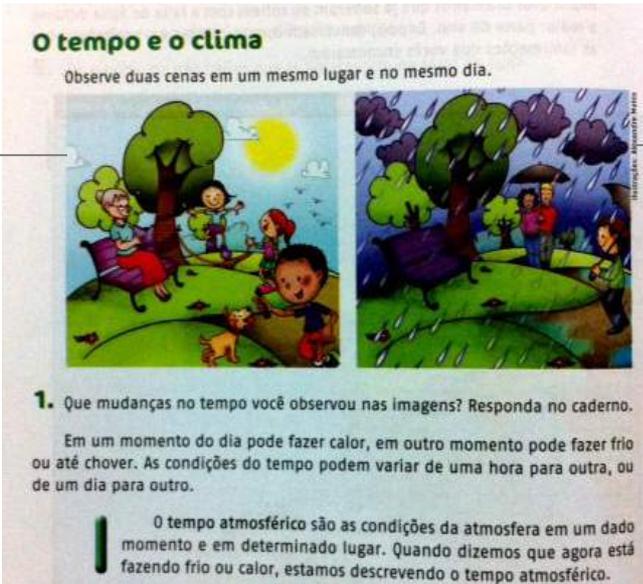


Figura 2

O tempo e o clima
Observe duas cenas em um mesmo lugar e no mesmo dia.

1. Que mudanças no tempo você observou nas imagens? Responda no caderno.

Em um momento do dia pode fazer calor, em outro momento pode fazer frio ou até chover. As condições do tempo podem variar de uma hora para outra, ou de um dia para outro.

O tempo atmosférico são as condições da atmosfera em um dado momento e em determinado lugar. Quando dizemos que agora está fazendo frio ou calor, estamos descrevendo o tempo atmosférico.

Fonte: RAMA, Ângela; PAULA, Marcelo Moraes. **Projeto Prosa**: geografia. 4º ano. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 122.

Ao contrário do exemplo anterior, este não aborda os direitos explicitamente em textos verbais, mas por meio do discurso imagético. Assim, embora o texto seja sobre o tempo atmosférico, as ilustrações vão resgatar uma memória discursiva que envolve um espaço de lazer e a representação de socialização, ou o direito a brincar e o direito à convivência familiar e comunitária.

Na figura 1 no exemplo 4, observamos uma senhora sentada lendo um livro enquanto crianças brincam. A corporalidade do *ethos* vinculado à personagem adulta está em consonância às imagens ilustrativas presentes na literatura infantil, as quais, a princípio, nos

indica poder ser de uma “avó”. Sendo, porém, três crianças, uma negra, uma branca e uma oriental, esta informação não sinaliza claramente qual a relação da personagem adulta com as crianças. Localizada entre as personagens infantis, o enunciador nos informa que as crianças não estão brincando em uma praça, ou parque, sozinhas, há uma pessoa adulta que as acompanha. Seu posicionamento no lado esquerdo da imagem, confere à idosa uma posição de destaque, ao ser a única a estar sentada em um banco. O menino negro em primeiro plano está em evidência diante das meninas pulando corda ao fundo, parecendo produzir sentidos, pelo destaque, ligados a uma valorização racial. Contudo, esta inserção parece apenas plástica ao verificarmos que todas as outras personagens das ilustrações são brancas.

Já na figura 2, observamos um casal em destaque, no centro da imagem, iluminados por uma coloração mais clara na cenografia, e uma criança sozinha caminhando à frente deles. O posicionamento das personagens indica que o casal ao fundo está observando a criança que caminha, incorporando um *ethos* de cuidado familiar, de mãe e pai que passeiam com seu filho.

Assim, observamos o direito ao lazer e ao brincar sob proteção e responsabilidade de adultos; como, também, o direito à convivência familiar e comunitária. Acrescentamos que o distanciamento entre as personagens adultas e as personagens crianças reforça o aspecto protetivo e não de um controle adultocêntrico, uma vez que as crianças aparecem em situações de liberdade, estando em acordo com o Estatuto, que prevê que é responsabilidade dos adultos proteger e garantir a efetivação dos direitos estabelecidos.

Por outro lado, observamos que a cenografia escolhida para a enunciação não encontra compatibilidade com os espaços de socialização comumente vivenciados pelas crianças brasileiras, especialmente as crianças oriundas das camadas populares colocando a ilustração em espaço de não correspondência direta com a realidade do interlocutor. Ou seja, esta imagem contribui para a mobilização de aspectos do imaginário sociocultural já sedimentados pela criança, mas, também, contribui para o apagamento de condições concretas de vida social, quando, por exemplo, produz o apagamento ou silenciamento de formações familiares distintas da formação heteronormativa – deixando de contemplar a questão LGBT enquanto ligada ao direito à diversidade de constituição de gênero social. Este tipo de silenciamento, sem dúvida, está ligado aos modos como setores conservadores da sociedade brasileira consideram essa e outras questões sociais e culturais, não permitindo que políticas públicas relacionadas aos temas afetos à comunidade LGBT, por exemplo, sejam implementadas. O recente debate nacional em torno da chamada “ideologia de gênero” ilustra bem a magnitude do problema.

Para além das brincadeiras que ocorrem em locais abertos, o direito a brincar é normalmente vinculado ao uso de brinquedos. Assim, apresentamos a seguir um exemplo recorrente, sobretudo nos livros didáticos de matemática, mas não somente neles, que evidencia a materialização de aspectos ideológicos da sociedade capitalista e a inserção da criança no mundo adulto, branco, maquiada por uma temática, aparentemente, infantil.

Exemplo 5 – Criança e consumo



Fonte: MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti**: matemática. 5º ano. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2011, p. 200.

A atividade ilustrada do exemplo 5 está inserida em um conjunto de cinco atividades para exercitar cálculo de porcentagem. Cada uma aborda um tema diferente, sendo que há mais uma atividade que trata de aspectos financeiros, porém, relacionado ao salário de uma vendedora em loja de eletrodomésticos, não a crianças.

Inicialmente, observamos na cenografia uma criança que vai sozinha a uma loja de brinquedos para comprar, sem o acompanhamento de um adulto, lhe conferindo um *ethos* de um *mini-adulto* com autonomia. Entretanto, uma autonomia que não é própria desta idade e não acompanha o processo de desenvolvimento de uma criança que, aos 10 anos de idade, fase em que se espera estar no 5º ano, ainda não possui elementos suficientes para a escolha de um brinquedo de acordo com a qualidade da fabricação ou adequação do preço ao produto, por exemplo, sendo importante o acompanhamento de um adulto para lhe orientar neste sentido. Dessa forma, observamos um enunciador persuasivo, que leva o interlocutor infantil a imaginar a possibilidade desta autonomia não compatível com sua fase de desenvolvimento, relacionando um elemento do universo infantil, que é o brinquedo, ao mundo adulto do consumo; definindo “comprar”, elemento constitutivo da sociedade capitalista, como parte do “brincar”, ação natural da criança.

A cenografia ainda nos apresenta quatro aspectos do discurso relacionados à educação em direitos humanos que necessitam atenção: 1º – a criança com poder aquisitivo e autonomia

de compra é uma menina e é negra, promovendo positivamente o gênero feminino e a origem étnica-racial, em acordo com o preconizado no edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d); 2º – somado a isso, a menina solicita um carrinho para a compra, desvinculando o brinquedo como uma aquisição exclusiva de meninos; 3º – porém, em direção oposta, a única boneca à disposição para compra é branca, revelando uma escolha ideológica, já que os carrinhos de brinquedo apresentam diversidade de cores. Esta escolha manifesta um falso reconhecimento da inserção social da pessoa negra¹¹⁶ que, apesar de ter acesso aos bens de consumo, ainda não encontra produtos com os quais pode se reconhecer, reafirmando as conclusões de Souza (2014, p. 175) em pesquisa sobre a imagem da pessoa negra em LDs, como vemos:

Esses instrumentos pedagógicos <LDs> ainda veiculam discursos racistas e discriminatórios na medida em que silenciam em relação às imagens carregadas de ideologias racistas e não trabalham contextualizada e criticamente os conteúdos verbais na interseção com os conteúdos imagéticos. Isso mostra que não há preocupação e nem intenção das editoras em desconstruir concepções etnocêntricas, sobretudo porque elas são representantes de grupos dominantes na sociedade e na divisão das classes.

A imagem retratada no exemplo, portanto, ao mesmo tempo em que busca conferir um papel de destaque à personagem negra, está constituída por elementos racistas, e a não problematização do negro na vida social naturaliza o preconceito. A problematização poderia ocorrer, por exemplo, com a mesma personagem, na mesma cenografia, solicitando uma “boneca negra” colocando a ausência desta em confronto.

Com base em Maingueneau (2008a), retomamos que o *ethos* do enunciador é, também, mostrado no discurso, sendo a construção da imagem da personagem, parte de seu próprio comportamento. Dessa forma, esse *ethos* discursivo colabora para a incorporação de uma certa posição discursiva, pelo sujeito interlocutor, uma vez que, de acordo com Amossy (2013), os estereótipos podem ser definidos como representações culturais preexistentes, que modelam a visão de si, do enunciador e de seus interlocutores.

Recuperamos, então, a problemática da inserção do ECA, sendo no exemplo 5 verificado que o direito a brincar e ao lazer está diretamente vinculado ao poder de consumo. Igualmente, nesta direção, notamos que a inserção de elementos alusivos ao sistema capitalista é recorrente em todos os livros didáticos, com menor incidência em livros de história e ciências, identificados não apenas em relação ao brincar, mas como elemento constitutivo da sociedade moderna. Este discurso dominante é reforçado pelos LDs, como apontado por Souza (2014) sendo, aferido em nossas análises, o direito ao consumo, ou a

¹¹⁶ Esta falsa inserção étnica-racial já havia sido notada na Ilustração 4, inserida na página 135.

educação para o consumo, um dos únicos temas transversalizados em todos os livros didáticos.

De acordo com Falavinha (2013), em análise sobre a relação entre criança, mídia e consumo, a inserção deste tema em LDs opera diretamente na constituição do sujeito infantil e da cultura infantil. Da maneira como tem sido realizada, ignora diferenças quanto a privilégios, oportunidades, desigualdades econômicas e situações de opressão vividas pelas crianças, em nome de uma suposta cultura comum, a qual, ao contrário, tem reforçado tais diferenças e situações opressoras. A autora ressalta, ainda, que outras relações de desigualdade como raça, gênero e idade, se encontram imbricadas à infância e ao consumo de maneira silenciada, como observado nos exemplos anteriores de nosso *corpus*.

Assim, os exemplos 4 e 5 exibem concepções distintas do direito ao lazer e direito ao brincar: o primeiro apresenta um espaço ao ar livre, com crianças acompanhadas de proteção enquanto brincam. O segundo restringe tais direitos ao acesso a bens de consumo por uma criança desacompanhada de orientação. Mesmo partindo de diferenças significativas, ambos apresentam cenografias que não encontram correspondência na realidade da maioria das crianças, notadamente das crianças das camadas populares

refletindo quase sempre padrões de vida de uma certa classe média que vive nos grandes centros urbanos. Verifica-se que os textos didáticos, (...) trazem consigo variáveis ideológicas, de configuração de valores culturais, sociais, históricos, em consonância com os mais tradicionais mecanismos de persuasão. (CITELLI, 2005, p.66)

Assim, observamos um discurso que estabelece uma padronização dos sujeitos a partir das representações sociais e da fixação de papéis (SANTOS, 2012b), que acaba sendo segregador ao representar apenas uma parcela da população, silenciando a outra, como estratégia ideológica que oculta a face social que se pretende ignorar.

A partir dessas análises, então, identificamos que os LDs são permeados por discursos contraditórios no que se refere a uma educação em direitos humanos e, especificamente, à inserção do ECA de maneira transversalizada.

Ao longo desta seção, verificamos que os LDs analisados se baseiam em um discurso adultocêntrico que tende a moldar o comportamento infantil e colocar a criança em lugar de coadjuvante de seu processo educativo, ao mesmo tempo em que há um aumento na inserção de imagens da infância e sua promoção nos livros didáticos.

Verificamos, também, que há indícios discursivos referentes a todos os direitos fundamentais da criança, ao longo dos livros analisados. Entretanto, as situações de enunciação são marcadas discursivamente por elementos paradoxais que disputam a

atribuição de sentidos do interlocutor, apresentando um reconhecimento da criança pautado em valores que minimizam sua condição de sujeito de direitos. Assim, os avanços em uma educação em direitos humanos, e uma educação em direitos da criança, estão frequentemente acompanhados de manutenção do pensamento hegemônico adultocêntrico.

Neste sentido, o foco do currículo no ensino tradicional instrutivo, que privilegia o conhecimento técnico, ou conteudista, não tem aberto espaço para a construção enfática de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e do exercício do próprios direitos, de acordo com uma EDH.

Na próxima subseção, buscamos aprofundar os aspectos observados até agora, a partir da análise dos livros didáticos que mencionam os direitos das crianças.

6.1.2 Proximidades e distanciamentos: a criança Sujeito de Direitos pela inserção do ECA

Embora a LDB (BRASIL, 1996) defina a inclusão dos direitos da criança em materiais didáticos, preferencialmente, a partir da apresentação do ECA, o edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d) não assegura a inserção de tais direitos¹¹⁷. Como consequência, observamos que, mesmo perpassando por temas presentes no Estatuto de maneira transversalizada, a maioria dos LDs não o aborda explicitamente, nem por menção, nem por apresentação de artigos. Dessa forma, em nossa pesquisa, encontramos apenas 3 títulos que expressam a existência de direitos da criança: o livro de Português “*Projeto Buriti*” do 5º ano (P-5), o livro de História “*Aprender Juntos*”, igualmente do 5º ano (H-5); e o livro de Geografia “*Projeto Buriti*” do 2º ano (G-2). Os dois primeiros mencionam o ECA conferindo ênfases diferentes e o terceiro cita os direitos se apoiando na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1989), apenas apresentada aos professores em seu manual, e não no ECA. Temos, portanto, a princípio, três diferentes abordagens de direitos da criança em três diferentes componentes curriculares. Não obstante, verificamos que há, assim como na subseção anterior, padrões e similaridade de abordagem entre os livros analisados, os quais exibiremos na sequência com o fito de identificar de que maneira se dá a construção da criança enquanto um sujeito de direitos a partir da menção explícita de seus direitos.

Inicialmente, destacamos que os três LDs abordam os direitos da criança a partir do seguinte artigo do ECA: “art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”

¹¹⁷ Para o aprofundamento desta questão, ver seção 4 a partir da página 95.

(BRASIL, 2012a), sendo que o LD G-2 o apresenta enquanto releitura, sem a cenografia da legislação. Se considerarmos o contexto social apresentado na seção 2 desta dissertação, no qual crianças no Brasil são, ainda hoje, tratadas com certa invisibilidade em ambientes nos quais a violência impera como caráter *educativo*, o artigo 5º mostra-se adequado à realidade, alertando que crianças não podem ser tratadas de maneira violenta, com negligência ou exploração.

O referido artigo é, então, vinculado a situações reais de violação de DHs como *discriminação, desigualdade, exclusão social e exploração do trabalho infantil*¹¹⁸, com especial ênfase neste último tema, contribuindo para o enfrentamento dessas formas de violência que, em 2010, configuravam-se enquanto as violências mais recorrentes na realidade das crianças brasileiras (CONANDA, 2010).

Os livros G-2 e P-5 se utilizam da mesma estratégia didático-metodológica para tratar a exploração do trabalho infantil: um texto acompanhado de imagens reais de crianças trabalhando, e, em contraposição à exploração, apresentam o direito à educação e o direito ao brincar. Ao final, seguem perguntas sobre a opinião da criança em relação ao tema. Contudo, embora sejam da mesma editora e mesmo título, “*Projeto Buriti*”, verificamos diferenças significativas nos discursos materializados em textos, verbais e/ou imagéticos, conferindo maior ou menor seriedade ao assunto tratado. Neste sentido, justificamos a conclusão posta ao final da seção 4, de que não há um fio condutor teórico-ideológico comum entre os diferentes componentes curriculares de um mesmo título.

Vejamos, então, a diferença discursiva:

¹¹⁸ Os LDs analisados utilizam apenas a expressão “trabalho infantil”, contudo, defendemos que não existe trabalho para crianças. As crianças em situação de trabalho são exploradas. Por esta razão, adotamos a expressão “**exploração** do trabalho infantil”.

Exemplo 6 – Criança e trabalho não combinam

Frase Inicial

O mundo que queremos

Criança e trabalho não combinam

No mundo todo, muitas crianças trabalham em vez de brincar e ir à escola. Embora o trabalho infantil seja proibido no Brasil, existem muitas crianças que trabalham para ajudar no sustento da família.

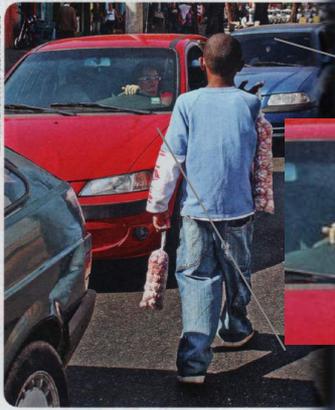
As crianças trabalham no corte de cana-de-açúcar, em **carvoarias** e **olarias**, em atividades domésticas pesadas, vendendo doces nas ruas e avenidas, como catadoras em lixões etc.

Muitas dessas atividades são perigosas e trazem riscos à saúde e ao bem-estar das crianças. Essa situação não respeita o direito que as crianças têm de ir à escola e de brincar.

Trabalho é bom, mas só para os adultos!

Formação Cidadã

ALEXANDRE TORRES/APULSAR IMAGENS



Criança vendendo alho em rua do município de São Paulo, estado de São Paulo. Foto de 2008.

Fragmento 1

Fragmento 2

Fonte: MODERNA, Editora (org.) **Projeto Buriti**: geografia. 2º ano. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2011, pg.72.

Por meio da frase inicial, identificamos que o enunciador propõe, antes de tudo, “o mundo que ele quer”, levando o interlocutor a se colocar automaticamente em uma situação de concordância e passividade, e impondo uma tese que defende, sem oferecer a oportunidade de reflexão sobre a situação posta, o que poderia acontecer, por exemplo, incluindo um ponto de interrogação ao final da frase. Assim, confere ao coenunciador, de 6 ou 7 anos de idade, um lugar de espectador, um lugar de receptor de informações, sendo contrário ao lugar de protagonista da própria história, que analisa o mundo e tem suas próprias opiniões, defendido pelo ECA, pelos autores da EDH (BAZÍLIO; KRAMER, 2011; CANDAU; SACAVINO, 2010) e da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Ao mesmo tempo, a sentença nos remete a um *ethos* sonhador, a uma memória discursiva utópica, mas, ao escolher o tempo verbal “presente”, confere um *status* de realidade ao mundo desejado. Dessa maneira, constatamos um discurso que considera possível um mundo sem exploração do trabalho infantil e, ao mesmo tempo, determina o consentimento do interlocutor à “proposta de mundo que se quer”.

Por meio da cenografia, verificamos um *tom* de denúncia e uma espécie de “compromisso do enunciador com a causa” que se concretiza no texto. Observemos: o título é grande o bastante para não passar despercebido. O enunciador constrói o título a partir da

palavra “criança”, demonstrando que a *criança* vem antes do *trabalho*, sendo a preocupação central do texto. Este, elaborado pelo enunciador, considera a fase de desenvolvimento do interlocutor ao apontar argumentos concretos e sucintos, perpassando por questões políticas que envolvem legislação, a falta de condições de sustento familiar, exemplos e consequências da exploração do trabalho; e finaliza apontando direitos da criança, oferecendo um panorama geral da problemática em questão em linguagem acessível.

Mostra-se necessário enfatizar que este é o único texto, entre os três LDs, que irá alertar para o perigo e o risco à saúde da criança em situação de exploração trabalhista. Assim sendo, acrescentamos que junto ao direito à educação e ao brincar, o enunciador poderia ter enfatizado o direito à saúde, que já havia aparecido anteriormente em uma ilustração, e o direito ao desenvolvimento físico e mental (BRASIL, 2012a, arts. 3º e 4º).

Para finalizar, destacamos o papel da imagem na cenografia. Ao dividir igualmente o espaço disponível com o texto, o enunciador confere igual importância discursiva a esta linguagem, indo além dos critérios estipulados pelo edital do PNL 2013 (BRASIL, 2012d). A escolha de uma imagem fotográfica e não de um desenho, não é aleatória, como nos aponta Maingueneau (2008b). A fotografia retrata uma cena enunciativa do cotidiano, a partir de uma imagem real do tema problematizado, neste caso, comunicando a seriedade do assunto ao seu interlocutor e levando-o a reconhecer cenas de seu cotidiano. O enunciador também busca fidelidade ao retratar a exploração do trabalho infantil por meio de uma imagem de grande proporção, sendo possível captar detalhes como a cor da criança em situação de exploração, a cor da motorista do carro na frente da criança. Dessa forma, além de expor a situação “perigosa e de risco à saúde” da criança, a imagem evidencia o lugar de marginalidade social da criança explorada.

Vejamos agora, como o mesmo tema foi abordado pelo LD P-5. Para estas análises, selecionamos algumas partes da cenografia, visto que o enunciado abordado em sua forma completa é extenso para este espaço. Contudo, o disponibilizamos nos apêndices da pesquisa.

Exemplo 7 – parte 1: Trabalho Infantil Doméstico: bom para quem?

Apresentação

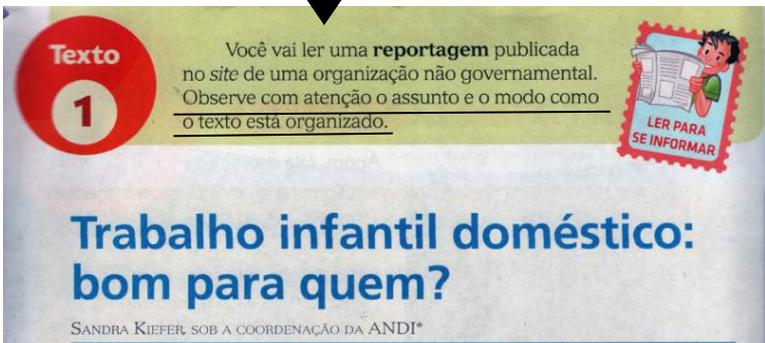


Imagem 1

Fonte: MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti**: português. 5º ano. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2011, pg. 204. grifo nosso

Assim como no exemplo 1, antes de iniciar o texto há um enunciado, que funciona como uma apresentação da atividade. O enunciador começa informando que se trata de uma reportagem, sem adjetivá-la, quanto a sua importância, e sem proferir maiores explicações sobre o assunto abordado, sendo esse o primeiro sinal do busca de distanciamento do enunciador em relação ao texto. Na frase seguinte, grifada, o enunciador se posiciona a partir de um *ethos* técnico e, ao mesmo tempo, de um *ethos* imparcial¹¹⁹. O primeiro, do ponto de vista do tipo de narrativa, e o segundo da temática, solicitando “atenção ao assunto”, porém enfatizando a organização do assunto no texto, em lugar de enfatizar a violação reportada. Este tipo de abordagem “acrítica” reflete um processo histórico de uma formação ideológica relacionada às sociedades neoliberais, na qual o discurso técnico e científico tem maior legitimidade do que os discursos éticos (APPLE, 2006). Tal formação discursiva vai de encontro às concepções pedagógicas dialógicas atuais, demonstrando que este LD, em certa medida, se apoia em diretrizes educativas que não se coadunam com a EDH.

Na sequência, o título “Trabalho infantil doméstico: bom pra quem?”, igualmente chamativo, nos informa, a partir da escolha da primeira palavra, que o “trabalho” será o foco discutido na reportagem, como veremos. Diferente do exemplo anterior, neste exemplo do LD P-5, optou-se por focar em um tipo de trabalho específico, o *doméstico*.

O texto começa fazendo uma relação entre a situação de exploração do trabalho doméstico, frequente em todas as regiões do Brasil (CONANDA, 2012), com um conto de fadas conhecido por dois nomes: Gata Borralheira ou Cinderela. Observamos que a autora do texto, que não é o enunciador, utiliza-se de *Gata Borralheira* ao fazer referência à situação

¹¹⁹ Lembrando que se trata de um material do componente curricular “português” fator que pode justificar o uso do *ethos* técnico.

trabalhista, e *Cinderela*, para evidenciar uma situação fora de exploração do trabalho.

No exemplo 7 – parte 2, conferimos como a autora inicia o desenvolvimento do tema:

Exemplo 7 – parte 2: Trabalho Infantil Doméstico: bom para quem?

Fragmento 1

Fica decretado que nenhuma menina ou adolescente brasileira menor de 18 anos terá seus dias de Gata Borralheira. Ela tem direito a já nascer Cinderela e a nunca precisar esfregar o chão na casa de parentes. Ela não vai mais se sujeitar a ser “quase da família” e a lavar um banheiro ou arrumar uma cozinha, em troca de uma cama e um prato de comida. Ela se nega a ganhar um trocado para vigiar o filho da vizinha ou para pajear primas invejosas. Ela não precisa mais ficar de olho no relógio, com medo de que sua carruagem vire abóbora e sua roupa de princesa volte a rasgar em farrapos, como num conto de fadas.

Desde 12 de setembro deste ano, está em vigor o Decreto 6.481, que proíbe que adolescentes menores de 18 anos trabalhem como domésticos. Antes do decreto, era legal a contratação — desde que registrada em carteira — de maiores de 16 anos e menores de 18 para exercerem serviços domésticos. “O decreto introduz um elemento importante ao incluir o trabalho infantil doméstico entre as piores formas de trabalho infantil. Ao fazer isso, reconhece que essa menina pobre está exposta a riscos de humilhação, abusos e maus-tratos [...]”.

Imagem 2

↓



Menina de 6 anos, em Kosovo, 2004.

Fonte: MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti**: português. 5º ano. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2011, pg. 204. Grifo nosso

Observamos que a autora introduz o assunto a partir de um jogo discursivo que mistura fantasia, enquadrada em vermelho, e realidade. Ao escolher este texto para apresentar aos interlocutores infantis o tema, o enunciador se utiliza desta memória discursiva como um argumento subliminar que será identificado pela criança: “não queira ser trabalhadora doméstica como aquela da história, você tem que ser a Cinderela, aquela que é bem-sucedida na história”. No entanto, compreendemos que a abordagem realizada potencializa o estereótipo negativo do trabalho doméstico, que é parte da cultura brasileira, ao invés de identificar que é um serviço digno, que merece respeito, mas que não é para crianças. Ao selecionar as palavras *humilhação*, *abusos* e *maus-tratos*, indicadas pela seta azul, para qualificar os riscos aos quais a criança está exposta, retoma e reforça aspectos históricos discursivos ligados à escravidão, quando escravas eram vistas como objetos que poderiam ser “usadas com diferentes finalidades”. Os riscos no trabalho doméstico para a criança se

relacionam aos maus-tratos, mas, sobretudo, ao perigo do manuseio de materiais de limpeza, manuseio de fogão e utensílios de cozinha cortantes, dores físicas e musculares em decorrência do desenvolvimento físico em processo, entre inúmeros outros riscos que não se limitam à “humilhação”.

O terceiro ponto a ser destacado, refere-se às escolhas de gênero. A autora relaciona automaticamente o tema “trabalho infantil doméstico” como trabalho estritamente feminino. Seu discurso se pauta por elementos do universo feminino e a redação enfatiza essa escolha de gênero de maneira naturalizada causando um efeito ideológico de alienação social ao restringir as possibilidades de trabalho doméstico à mulher. Entretanto, o Decreto citado envolve crianças e adolescentes de todos os gêneros (sublinhado em amarelo), evidenciando uma reprodução do estereótipo machista pela redatora. Ressaltamos, também, que, embora o texto busque atingir as meninas, como observado acima, a ilustração que corresponde à leitura do texto é de um menino, destacado na primeira parte do exemplo 7, na ilustração 1, o que demonstra uma contradição entre a autora e o ilustrador do texto, novamente reforçando um *ethos* machista à cenografia da atividade e o lugar social do menino, de quem se informa.

Frisamos a escolha da imagem 2 para ilustrar a página em que a maior parte do texto se encontra: uma menina sorrindo em situação de exploração do trabalho. Com base em Joly (1994), temos que o enquadramento da imagem, com a criança do lado esquerdo, coloca em evidência seu rosto com um sorriso, apresentando um *ethos* de alegria frente a situação da enunciação. Somado a isso, o posicionamento do enunciador, acima da criança, a coloca em uma situação de inferioridade e submissão. A partir das escolhas discursivas já apontadas, apresentar esta imagem confere ao assunto abordado um *tom* de suavidade que é contraditório diante do assunto abordado no texto. A imagem, ligada ao conto de fadas, tira o foco da necessidade de proteção de crianças e adolescentes, enfatizada pelo ECA, todas as regulamentações em DHs e diretrizes da ONU, e coloca o foco na questão trabalhista, enfatizada no título, na qual, “a menina se nega a ganhar um trocado para vigiar o filho da vizinha” (fragmento 1). Ao final do texto, igualmente ao ocorrido no exemplo 6, a autora enfatiza o direito ao brincar e à educação como contrapontos à exploração do trabalho infantil doméstico, sem mencionar o direito à saúde e ao desenvolvimento saudável (ver texto completo no apêndice B).

Contraditoriamente às nossas análises, o texto foi retirado do sítio na internet da Fundação Pró-Menino, uma instituição que se dedica ao debate sobre a proteção e defesa de crianças e adolescentes, e sua autora foi diplomada pela Agência de Notícias dos Direitos da

Infância (ANDI) como Jornalista Amiga da Criança em 2000¹²⁰. Tal fato demonstra como o terreno da defesa dos direitos da criança é, ainda, permeado por contradições e iniciativas frágeis, como este texto que se propõe a problematizar a exploração do trabalho infantil, mas com argumentação duvidosa.

A partir destas análises, verificamos que o G-2 apresenta um *ethos* em acordo com o ECA, enquanto o P-5, apresenta um falso apelo a uma problemática da infância, entre outras questões apontadas neste exemplo.

Já o LD H-5, diferente dos exemplos anteriores, não problematiza o tema. Junto ao artigo 5º do ECA (a única menção ao Estatuto), apresenta apenas uma imagem da exploração do trabalho infantil na última página do LD. Nesta direção, confere um caráter de desvalorização dos direitos da criança, uma vez que, não raro, alguns professores não chegam a terminar o conteúdo dos LDs até o final do ano. Soma-se a isso, o fato de o fim do ano ser um período de preocupações outras dos professores (término do ano letivo, comemorações natalinas, confraternizações, planejamento de férias, etc), o que pode comprometer tanto a dedicação do professor ao assunto, quanto a atenção dos estudantes. Segue, abaixo, o exemplo 8, retirado do H-5:

Exemplo 8 – Artigo 5º do ECA e a exploração do trabalho infantil¹²¹

Garantia dos direitos da criança e do adolescente
 Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.
 Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990.
 Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 fev. 2011.



Crianças vendendo coco na praia, na cidade de Caralva, BA, 2007. Grupo de idosos em atividade física na cidade de São Paulo, SP, 2006.

- Do que trata cada um desses estatutos e quando foram criados?
- Em qual das imagens um dos estatutos não está sendo respeitado? Qual o nome desse estatuto?
- Em qual das imagens o direito à saúde está sendo respeitado?

Fonte: FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. **Aprender Juntos História: ensino fundamental**. 3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2011, p. 137.

A imagem escolhida para ilustrar o artigo do ECA é da exploração do trabalho infantil e, assim como no exemplo 7, remete a uma falsa situação prazerosa para as crianças

¹²⁰ Informações retiradas do texto que se encontra no apêndice B.

¹²¹ Antes do aparecimento do artigo 5º do ECA, o enunciador destacou o artigo 3º do Estatuto do Idoso. A ausência deste no exemplo, não compromete as análises.

envolvidas: elas estão em uma bela paisagem, onde pessoas costumam ir em momentos de lazer, porém, estão trabalhando. Assim, o enunciador confere à exploração do trabalho infantil um *ethos* de trabalho em lugar aprazível, o que pode levar a efeitos de sentido que minimizam o problema da exploração infantil. Além disso, por ser uma imagem pequena com um enquadramento distante, não é possível observar detalhes como as expressões faciais, demonstrando que o enunciador escolheu não enfatizar a violência que sofrem aquelas crianças a partir do discurso delas. A cor azul do céu é um indício apaziguador (JOLY, 1994) contrapondo-se à violência enfatizada com a apresentação do artigo 5º, configurando uma relação contraditória entre texto e imagem, e conferindo ao enunciador um papel de agente informativo, não problematizador. As questões que seguem abaixo da imagem serão examinadas a seguir, tendo sido incluídas no exemplo 11.

Rosemberg e Mariano (2010) atentam para a maneira como as crianças e seus direitos têm acendido à visibilidade pública: vinculadas a situações de violência e violação de direitos. As autoras apontam, que esta é uma escolha estratégica que mantém a criança no lugar de vítima e frágil em lugar de ressaltar a infância que cria, recria, inova, protagoniza. As autoras postulam, ainda, que é importante mostrar tais situações de violação e violência; os militantes em direitos da criança igualmente o fazem. Contudo, é preciso apresentar outros aspectos que compõem a criança e a infância como maneira de potencializar o seu lugar de sujeito na sociedade. De acordo com Falavinha (2013), com base em sua pesquisa e na tese de Silva (2005), abordar os direitos da criança a partir de situações de violência, especialmente com relação à exploração do trabalho infantil, tem sido uma tendência entre livros didáticos do ensino fundamental baseada na abordagem midiática, com os mesmos temas e vícios, estigmatizando a infância pobre. Assim, hierarquizamos problemas sociais conforme padrões éticos, políticos, orientações ideológicas, interesses pessoais ou corporativos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010)

Dando continuidade às análises, retomamos um aspecto já levantado na primeira subseção: os três LDs apresentam contradições entre uma infância de direitos e o *ethos* conferido à criança ao longo do livro. Essa questão pode ser considerada, também, reflexo do próprio edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), que não aprofunda a problemática dos direitos, nem estabelece critérios avaliativos neste sentido. Ou seja, apresenta proposta de inclusão dos direitos das crianças, mas não aponta critérios de verificação desta questão, sendo, portanto, ambíguo.

Usaremos o livro P-5 para exemplificar essa ambiguidade, pois este se refere ao ECA e aos direitos das crianças com maior destaque que os outros dois exemplares, evidenciando

uma busca dos autores em garantir a presença da criança com direitos.

O livro é composto por 232 páginas divididas em nove capítulos, dentre os quais: 1º capítulo – *Eu me aventuro*, 2º – *Eu me divirto*, 3º – *Eu sonho*, 5º – *Eu vou às compras*, 8º – *Eu defendo uma opinião*, títulos que remetem a aspectos mais gerais do Estatuto, e o último, 9º *Eu ainda sou criança*, especialmente dedicado aos direitos da criança. Desde a primeira página, este LD assume os direitos das crianças enquanto um propósito que será abordado nas páginas seguintes. Entretanto, assim como no livro didático H-5, deixa a inserção do ECA para as últimas páginas. Em seu texto inicial, podemos apreender as concepções de *infância* e *direito* em que o LD se apoia. Vejamos:

Exemplo 9 – Texto introdutório

Fragmento 1	<p>Você já enfrentou muitos desafios dos quais nem se lembra mais. Aprender a andar. Comer e se vestir, por exemplo, não foi fácil. Mas você cresceu e agora sabe caminhar, se alimentar, e se cuidar sozinho. Aos poucos, está conquistando cada vez mais independência.</p>	
Fragmento 2	<p>Você também não nasceu sabendo falar, ler ou escrever. Esses são outros grandes desafios. Com eles, você aprende que estudar uma língua exige interesse, curiosidade e dedicação.</p>	
Fragmento 3	<p>Hoje, você tem um modo próprio de ver a vida e de entender o que acontece à sua volta. E, para que possa transmitir a outras pessoas o que pensa ou sente, tem de avançar nos conhecimentos sobre a língua portuguesa, descobrir como ela funciona e conhecer algumas técnicas de fala, escrita e leitura.</p>	Fragmento 3
Fragmento 4	<p>Por isso, você está na escola e, por isso, fizemos esta coleção. Para que aprenda a comunicar suas ideias com clareza, faça valer os seus direitos e ajude a tornar o mundo um lugar melhor.</p>	Fragmento 5
	<p>Muito sucesso em seus estudos e em sua vida.</p>	

Fonte: MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti**: português. 5º ano. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2011, pg. 3. grifo nosso

O primeiro parágrafo apresenta o *ethos* de independência da criança que deverá cursar o 5º ano, observado no fragmento 1, que “sabe caminhar, se alimentar, e se cuidar sozinha” e que acaba de conquistar uma espécie de “alforria” ao tornar-se “independente”. Verificamos que o enunciador constroi seu interlocutor infantil passo a passo, com uma cenografia que pretende acompanhar seu crescimento, trazendo-o para o que ele é hoje: independente e com uma maneira própria de enxergar o mundo. No entanto, observamos uma visão estereotipada de criança que vai de encontro à perspectiva do ECA. A criança aos 10 ou 11 anos de idade não é independente. De acordo com o Estatuto, em seu artigo 6º (BRASIL, 2012a), ela está

em uma fase peculiar de desenvolvimento e necessita de cuidados, proteção e atenção, além de recursos financeiros, moradia, entre outros, que provém de adultos, para crescer e se desenvolver de maneira saudável. A criança, com os anos, adquire maior autonomia sobre si, mas não pode ser considerada independente dentro deste contexto de dependências.

Somamos a este apontamento o fragmento 2 que enuncia: “hoje, você <a criança> tem um modo próprio de ver a vida e de entender o que acontece à sua volta”. Esta mostra-se uma concepção que não considera a criança pequena enquanto sujeito ativo socialmente, que pensa e interpreta o mundo a sua maneira nas diferentes fases da vida, mas como um *vir-à-ser* que obedece a comandos e não tem capacidade de decodificar o mundo sozinha. Igualmente, se embasa em um discurso biologista que reduz a capacidade da criança de realizar reflexões quanto menor for a idade. Sarmiento (2005, p. 373), seguindo a Sociologia da Infância, aponta que crianças “têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. Neste sentido, embora o enunciado afirme a condição “pensante” da criança do 5º ano, apresenta, a partir do advérbio “hoje”, um silenciamento que vai definir a criança mais nova como um ser que não é sujeito ativo.

Na sequência, destacamos o Fragmento 3, que, a partir de um discurso tradicional de língua/linguagem, apresenta uma concepção limitada de sujeito social que apenas pode transmitir o que pensa e sente por meio de conhecimentos da língua portuguesa. Tal formação discursiva se baseia no princípio de linguagem tradicional enquanto expressão do pensamento, apenas um suporte para transmissão de informações, visão esta, oposta à concepção defendida pelos analistas do discurso, de que a linguagem é constitutiva do sujeito, é elemento de interação entre as pessoas, e entre as pessoas e o mundo circundante, e está localizada histórica e socialmente. Além disso, os analistas do discurso concebem enquanto linguagem, também, todas as maneiras de se comunicar que envolvem silêncios, gestos, mímicas, posturas corporais, modos de olhar e outras maneiras que integram a ação de se comunicar e que vão se transformando de acordo com as mudanças da sociedade; não são interações estáticas e não prescindem da interação entre sujeitos para serem apreendidas (MAINGUENEAU, 2013a).

Esta concepção de linguagem apresentada no exemplo é, também, excludente. Dessa forma, verificamos que o enunciador descarta outras possibilidades de ser e estar no mundo além da “língua portuguesa”, no que se refere a expressões artísticas, e, principalmente, no âmbito de pessoas que não são encaixadas no padrão socialmente estabelecido como: pessoas deficientes auditivas, que utilizam a linguagem de libras; a linguagem gestual, utilizada

também por estas pessoas e por pessoas com alguns tipos de deficiência intelectual; e a escrita em braile, para pessoas com deficiência visual, por exemplo, sendo um discurso que não inclui a variedade de seres humanos presentes na sociedade. Ou seja, não é para todas as crianças.

Na sequência, o Fragmento 4, “por isso você está na escola”, enquanto continuação do parágrafo anterior, restringe o papel da escola a uma educação conteudista e local de preparo para interagir com as pessoas do mundo. Ao delimitar o processo educativo ao aprendizado de técnicas e conteúdos curriculares, o enunciador sustenta uma concepção de educação escolar tradicional deslocada do mundo atual, no qual as interações entre as pessoas são também base para a construção de conhecimentos. Dessa maneira, se contrapõe à percepção da educação em direitos humanos, a qual defende que o ambiente escolar é, por definição, socializador, “un espacio de encuentro y de expresión, donde confluyen historias, experiencias y representaciones diversas entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños y los jóvenes” (MAGENDZO, 2008, p.72). Ou seja, um espaço que não se limita à função conteudista.

Para finalizar, destacamos o fragmento 5:

para que aprenda a comunicar suas ideias com clareza, faça valer os seus *direitos* e ajude a tornar o mundo um lugar melhor. (grifo nosso)

Neste, assim como no fragmento 3, o enunciador apresenta a linguagem como mera expressão do pensamento que se “comunica com clareza”, sem considerar que a língua se desvela na interação com o outro. Ou seja, não é o emissor que se comunica, mas sim, interlocutores que se comunicam a partir, também, de ação interpretativa (MAINGUENEAU, 2013a).

No mesmo fragmento, o enunciador relaciona três ideias diferentes como se uma fosse consequência da outra. Primeiro veicula o domínio da língua à defesa dos próprios direitos. Depois relaciona a garantia dos direitos a uma ajuda para o mundo ser melhor. Assim, verificamos uma dualidade no *ethos* discursivo, pois o uso da expressão “faça valer” demonstra um *tom* de reclamação ou exigência dos direitos, conferindo ao Outro o dever de garantir os próprios direitos. Por outro lado, associar o aprendizado da língua à efetivação dos direitos, apresenta a importância de conhecer os próprios direitos para poder defendê-los. Na segunda sentença, o verbo “ajudar” apresenta um *tom* de coletividade, porém, associado à sentença anterior, constrói a ideia de que a partir da efetivação de direitos individuais é que teremos um mundo melhor.

Diante do exposto, verificamos que o enunciador propõe um discurso motivador para a

criança diante dos desafios que encontrará durante o ano e procura inserir pautas atuais como direitos das crianças e o incentivo a um mundo melhor. Porém, carrega marcas linguísticas e ideológicas que apresentam uma visão reducionista da infância, tanto do ponto de vista da concepção de infância, que apenas desenvolve aspectos biológicos, quanto do lugar da criança enquanto sujeito social, que tem direitos e não responsabilidades na sociedade. Ressaltamos que o discurso não é inclusivo no que se refere às diferentes maneiras de se comunicar. Somado a isso, observamos que está em acordo com o edital do PNLD 2013 (2012d), visto na seção 4, quando relaciona o pensamento autônomo da criança apenas ao processo de ensino-aprendizagem, e não ao pensamento autônomo frente ao mundo, contrariando a ideia de formação em direitos humanos. De acordo com Magendzo (2008, p. 67), “una cultura escolar inspirada en los derechos humanos es constructora de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promotora de la diversidad y moralmente pluralista; es una cultura que no reduce al Otro a lo Mismo”.

As marcas linguísticas e ideológicas ressaltadas serão encontradas ao longo do livro, assim como, contraditoriamente, encontramos marcas que conferem à criança um papel ativo em sua aprendizagem e seu reconhecimento enquanto sujeito¹²². Como exemplo de discurso contraditório, retomamos o fato do texto inicial não contemplar a diversidade na questão da linguagem, o que se confirma ao notarmos que não há imagens de crianças em situação de inclusão, deficiente físico, visual ou de outra categoria, no livro. Contudo, este é o único LD que apresenta o artigo 11 do Estatuto, sobre o direito aos serviços de saúde que, no § 1º diz: “a criança e o adolescente portadores de deficiência¹²³ receberão atendimento especializado” (BRASIL, 2012a, art.11). Este artigo será mencionado mais de uma vez no LD, sem representação ilustrativa de pessoas com deficiência. Dessa maneira, afirmamos que o LD não apresenta uma diversidade humana suficiente para que todas as crianças se sintam representadas. Este não foi um critério levantado no edital do PNLD 2013 e foi, igualmente, desconsiderado na elaboração do LD.

Por outro lado, embora o texto introdutório, exemplo 9, não trate de *responsabilidades/deveres*¹²⁴, apenas de direitos, veremos que no LD P-5 há a perspectiva de colocar a criança enquanto responsável pela própria educação em alguns momentos, como por

¹²² Sobre o papel ativo da criança em seu processo de ensino-aprendizagem, veremos a seguir, no exemplo 10.

¹²³ De acordo com a Convenção Internacional para a Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, de 2009, a expressão “portador de deficiência” foi substituída por “pessoas com deficiência”, porém o ECA ainda não carrega a mudança conceitual.

¹²⁴ Usamos termo *responsabilidade* quando se refere aos direitos do próprio sujeito, ou seja, o sujeito é responsável por respeitar os próprios direitos. Já o termo *dever* é usado quando se refere aos direitos de outro sujeito, ou seja, um sujeito tem o dever de respeitar os direitos dos outros sujeitos.

exemplo, na prática de autoavaliação, e tem o dever de respeitar os direitos alheios.

A atividade de autoavaliação pode levar à construção de um *ethos* de responsabilidade perante as próprias ações e, ao ser inserida ao longo do LD, constatamos que há a iniciativa de colocar a criança em papel de protagonista da ação educativa. Dessa forma, o livro mostra-se em acordo com a dimensão mais ampla proposta pelo ECA¹²⁵ no qual o lugar da criança é o de sujeito ativo da própria história, que age e que é capaz de refletir sobre as próprias ações. Ressaltamos que esta é uma das orientações metodológicas que avança em direção ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Abaixo destacamos um exemplo de autoavaliação.

Exemplo 10 – Autoavaliação

Enunciado

→

Exponha as suas ideias, ouça e respeite a fala e a opinião dos colegas.

Autoavaliação

1. Expus minhas ideias para os meus colegas?
2. Acrescentei ideias novas ao que foi falado?
3. Assumi uma posição em relação a alguma ideia debatida?
4. Usei tom de voz e linguagem adequados?
5. Respeitei a opinião dos colegas?

Fonte: MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti**: português. 5º ano. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2011, pg. 211. grifo nosso

Para esta análise, mostra-se importante uma contextualização inicial. O LD P-5 é separado por 9 capítulos, cada um deles dividido em duas partes. Cada parte contém uma média de 10 páginas que versam sobre interpretação de textos, gramática e ortografia, entre outras, com uma proposta de atividade final. Após cada atividade final, então, é inserida a autoavaliação como maneira de levar os interlocutores a refletirem, não apenas aspectos contedísticos como, principalmente, sobre a maneira como realizam as atividades. O LD propõe a autoavaliação de duas formas: após atividades de escrita, focando em uma análise relacionada a ideias e técnicas de escrita, e após atividades de comunicação oral, versando sobre itens comportamentais e ideias levantadas. O exemplo 10 se encaixa na segunda maneira em uma atividade intitulada “Comunicação oral: debatendo ideias”.

Neste exemplo, apresentamos o enunciado da atividade que será “autoavaliada”, que é decorrente de um texto anterior, e a proposta de avaliação. A partir do enunciado, assinalamos que as questões 1 e 5 são aquelas que verificam a execução da atividade: o enunciado diz “exponha as suas ideias”, e a questão 1 verifica se as ideias foram expostas; o enunciado diz “respeite (...) a opinião dos colegas”, e a questão 5 verifica se as opiniões foram respeitadas.

¹²⁵ Ver seção 2 da dissertação.

Ao propor “respeito aos colegas”, na questão 5, o enunciador aborda o dever do coenunciador diante do direito de outras pessoas de serem respeitadas. Por não tratar diretamente dos conceitos de *direitos* e *deveres*, verificamos que nesta formação discursiva, destacada em verde, o enunciador parte de uma formação ideológica de *dever* alicerçada nos “bons modos comportamentais”, e não exatamente no “exercício da cidadania”. Ainda assim, consideramos esta uma questão de alteridade que coloca em prática, implicitamente, o estudante-interlocutor enquanto sujeito de direitos e de deveres.

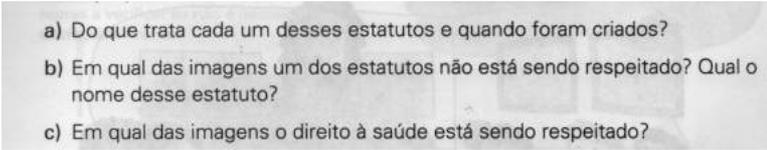
Já as questões 2, 3 e 4, assumem uma função dupla. Ao mesmo tempo em que conferem se o coenunciador foi além da proposta da atividade, já que não foi solicitado “acrescentar ideias novas”, “assumir posicionamentos” nem “atentar-se ao tom de voz e linguagem”, funcionam enquanto motivadoras para a realização da atividade. Neste sentido, é como se o enunciador estivesse oferecendo ao interlocutor, de maneira subentendida, sugestões de como proceder em uma “troca de ideias”. De acordo com Soares, Sella e Costa-Hübes (2013, p. 271), “os textos escritos, em geral, são enunciações destinadas a um leitor com a intenção de fazer com que ele acredite e passe a seguir, em sua vida, aquilo que leu”, atentando para o fato de não apenas as palavras comunicam, mas sim, todo o texto, incluindo a imagem apresentada. Assim, espera-se, também, que em outras situações de debate, o interlocutor, despertado por esta atividade, aja de uma maneira não apenas participativa, acrescentando novas ideias ao debate, como crítica, ao assumir posicionamentos, e respeitosa, ao atentar-se ao tom de voz e linguagem usados.

No sentido de uma educação em direitos humanos, a autoavaliação surge enquanto possibilidade de construção do conhecimento a partir de prática reflexiva que leva à conscientização, saberes necessários para uma educação crítico-transformadora (FREIRE, 1996).

O último aspecto verificado por nós trata do discurso voltado à abordagem do ECA a partir da inserção de artigos. O livro H-5, como visto no exemplo 8, apenas apresenta o artigo 5º, em sua última página, problematizando-o por meio de 3 questões. Já o LD P-5, além do artigo 5º, vai mostrar sete artigos do ECA, em duas páginas, e problematizá-lo a partir de atividades em cinco páginas intercaladas com outros assuntos.

O exemplo 11, do LD H-5, é a exata materialização do ECA da maneira como aparece no edital do PNLD 2013 (BRASIL, 2012d), enquanto algo pontual e ligado ao direito do idoso. Sem problematização ou maiores aprofundamentos. Consideramos importante resgatar as questões problematizadoras no LD H-5 para iniciar essas análises.

Exemplo 11 – Questões problematizadoras do ECA no livro didático H-5

- 
- a) Do que trata cada um desses estatutos e quando foram criados?
 - b) Em qual das imagens um dos estatutos não está sendo respeitado? Qual o nome desse estatuto?
 - c) Em qual das imagens o direito à saúde está sendo respeitado?

Fonte: FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. **Aprender Juntos História**: ensino fundamental. 3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2011, p. 137.

No exemplo 8, pudemos observar que as questões a, b e c, acima, são inseridas após a sequência: artigo do Estatuto do Idoso, artigo do ECA e imagens que pretendem ilustrar os artigos citados, sendo os dois grupos sociais, idosos e crianças e adolescentes, tratados conjuntamente, apenas na última página do LD. Tal abordagem nos leva a constatar a marginalidade que é conferida aos direitos adquiridos pelos dois segmentos; inicialmente, pelos temas serem apresentados juntos, sem contextualização específica e sem ênfase nas particularidades. E por estarem localizados em um espaço do livro o qual nem sempre é lido, como enfatizado anteriormente.

Analisando as questões propostas pelo enunciador, identificamos a falta de aprofundamento nas temáticas levantadas pelo artigo 5º e pela imagem que o acompanha, e uma abordagem discursiva tradicional do ensino-aprendizagem de história, que foca no *ensino* desconsiderando a *aprendizagem*, ao colocar o estudante na posição de “receptor” de informações. As três questões versam sobre conteúdos que não levam o interlocutor a refletir criticamente sobre as informações apresentadas, tanto verbais, quanto imagéticas, como discorreremos abaixo, se restringindo a perguntas mnemônicas.

O artigo 5º do ECA levanta aspectos importantes acerca da realidade das crianças brasileiras, permeada por diferentes tipos de violência, e deve ser problematizado de maneira que o interlocutor formule sentidos que vão além da existência do artigo no Estatuto, pois, é a partir da conscientização da própria realidade que o sujeito pode transformá-la (FREIRE, 1982), sendo esse um dos principais objetivos da inserção do ECA no ensino fundamental. A abordagem que encontramos neste livro didático negligencia um assunto fundamental na perspectiva de uma educação em direitos humanos, no que diz respeito ao reconhecimento da própria dignidade da criança frente às violências sofridas. Isso demonstra um posicionamento ideológico adultocêntrico deste enunciador, que não busca propor ao interlocutor sair de um estado de consciência ingênua conduzindo-o a um pensamento reflexivo crítico (FREIRE, 1982).

A imagem da exploração do trabalho infantil aparece enquanto mera ilustração de um “estatuto que não está sendo respeitado”, como observamos na questão “b”, sem propor que o

interlocutor analise criticamente aquela realidade e em que cultura a situação exposta está fincada, sem considerar que o interlocutor é quem confere sentido ao discurso (MAINGUENEAU, 2013b).

As questões interpretativas propostas evidenciam uma omissão sobre o paradigma da criança enquanto sujeito de direitos, colocando o ECA na mesma posição que qualquer outra lei, e não a Lei que trata dos direitos dos interlocutores do LD. Tal fato caracteriza uma inserção superficial do Estatuto, ou seja, ele está discursivizado, porém não cumpre a função problematizadora e educativa em nenhuma esfera: nem dos direitos humanos como um todo, nem dos direitos das crianças, deixando essa função a cargo, apenas, de um professor problematizador, incorrendo na possibilidade de o assunto não ser aprofundado.

Com um foco mais abrangente do que o exemplo anterior, o LD P-5 oferece ao interlocutor infantil uma concepção de ECA que envolve, além do artigo 5º e da exploração do trabalho infantil, os direitos fundamentais por meio dos artigos específicos. Ou seja, busca ampliar a ideia de os direitos da criança serem vinculados apenas a certos tipos de violência. Vejamos como o Estatuto é trabalhado neste exemplo:

Exemplo 12 – parte 1: Artigos do ECA no livro didático P-5

Apresentação

Desenho

Texto
2

Você vai ler trechos de um **estatuto**, que assegura os direitos da criança e do adolescente.

Estatuto da Criança e do Adolescente
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

TÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
Art. 1º Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
[...]
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.
Parágrafo Único. A garantia de prioridade compreende:
a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
[...]

TÍTULO II – DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS
CAPÍTULO I – DO DIREITO À VIDA E À SAÚDE
Art. 11. É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.
§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.
[...]

1

2

3

F4

4

212

213

Fonte: MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti**: português. 5º ano. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2011, pgs. 212-213. Grifo nosso.

O exemplo 12 é constituído por duas páginas, apresentadas a partir de uma cenografia com iguais características, mostrando que ambas tratam do mesmo assunto e se complementam. A cenografia é composta por artigos do ECA, em linguagem jurídica, e por imagens que aparentam estar ilustrando os artigos mencionados. Juntos, artigos e imagens, exibem uma cenografia que mescla formalidade com descontração. A formalidade pode ser observada a partir de 4 indicativos:

- 1 - pela escolha em abordar a legislação em linguagem original, jurídica, que utiliza vocabulário complexo e que confere ao assunto um *tom* de seriedade;
- 2 - pela apresentação no título, além do nome, o número e a data de promulgação da Lei, circulos em laranja, ou seja, oferecendo informações completas que designam o gênero textual “estatuto”;
- 3 - pela utilização de imagens reais de crianças, que vão reafirmar pelo *ethos* que o Estatuto foi elaborado para “crianças concretas” e não para crianças fictícias retratadas em ilustrações estilizadas;
- e, 4 - pela imagem 3, na qual uma criança está em uma situação de estudo, em um ambiente sem referências lúdicas e com um *ethos* de seriedade.

Já a percepção de “descontração” pode ser notada por meio da cenografia das imagens 1, 2 e 4, que retratam crianças em situações de lazer, com cores vibrantes. Com base em Joly (1994), observamos que o tamanho das imagens em relação à massa textual, apresenta um contraste em uma medida aproximada de mesma proporção, dando um aspecto lúdico às páginas. Dessa forma, o enunciador confere um *tom* de leveza ao assunto.

Após as percepções mais abrangentes, partimos para as análises pontuais das escolhas discursivas.

O texto de apresentação inicia a atividade com uma descrição do que será estudado, sem explicitar o ponto de vista do enunciador, demonstrando um afastamento deste com o tema tratado. O enunciador, igualmente, distancia o interlocutor-criança do assunto ao especificar que os direitos são “da criança e do adolescente”, sujeitos na 3ª pessoa do plural, em lugar de enunciar que se trata dos direitos do próprio coenunciador, colocando este em um espaço invisível na interlocução.

Esta invisibilidade à qual a criança está submetida é reflexo histórico da sociedade adultocêntrica, como visto na seção 2, que, a despeito do próprio ECA, não a enxerga enquanto um sujeito social, ou seja, ainda não lhe concede a fala e nem um lugar ativo na história. Assim,

(...) por não falar, a infância *não se fala e, não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora* (LAJOLO, 2003¹²⁶, p. 230 *apud* FALAVINHA, 2013, p.47).

Ao escolher esta pessoa gramatical, portanto, não reconhece o interlocutor enquanto sujeito de direitos e não contribui para uma possível apropriação da criança sobre os próprios direitos, mesmo que esta tenha clareza da sua condição de infante, o que seria diferente se direcionasse o discurso para a criança, como por exemplo: “você vai ler trechos de um estatuto, que assegura os **seus** direitos, das outras crianças e de adolescentes”.

Em outra direção, a escolha dos artigos do ECA veiculados indica uma apresentação do Estatuto para além de um conjunto de direitos. Com o artigo 1º, indicado como “F1”, enfatiza sobre o cerne da Lei: não são “apenas” direitos, mas a *proteção integral* de crianças e adolescentes. Isso significa que ultrapassa a dimensão jurídica e confere ao Estatuto, e conseqüentemente à abordagem do enunciador, uma dimensão social protegida legalmente. Ou seja, como enfatizamos na seção 2, trata-se de compreender que esta Lei emergiu de uma demanda social, com o propósito específico de colocar as crianças e adolescentes na condição de sujeitos de direitos, e não mais tutelados, porém, enfatizando que estão em uma condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 2012a, art. 6º) e, portanto, necessitam proteção integral para se desenvolverem de maneira saudável.

Com base em Mariano (2010), fazemos uma ressalva ao sentido estritamente positivo da expressão “proteção integral” que pode ter um sentido *preventivo*, mas também um sentido *coercitivo*. Ao primeiro, pode ser atribuído um sentido sobre a “infância em desenvolvimento”. Ao segundo, podemos inferir que carrega a ideia de “incapacidade” da infância, e sua proteção regulada pode violar o direito à autonomia. No processo de atribuição de sentidos, os interdiscursos que permeiam os interlocutores é que vão indicar a via interpretativa atribuída a essa proposição discursiva. No caso da identificação do ECA neste LD, os artigos escolhidos, as imagens selecionadas e as memórias discursivas dos interlocutores, professores e estudantes, irão produzir diferentes efeitos de sentido. Veremos como se desenvolve essa percepção diante das análises.

Na sequência, o enunciador apresenta o artigo 4º, indicado como F2, que resume a parte do ECA referente aos direitos fundamentais: quem deve assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos, e quais são os direitos. O “parágrafo único”, então,

¹²⁶ LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: História Social da Infância no Brasil. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-250.

aparece com função dupla: especificar o que compreende a garantia de prioridade, e funciona enquanto uma espécie de dicionário para o interlocutor frente ao uso do vocábulo “prioridade” em atividade para crianças de 10 e 11 anos de idade, introduzindo novas palavras no repertório linguístico deste interlocutor.

Assim como o “parágrafo único”, os artigos na sequência apresentam-se enquanto breves explicações de alguns dos direitos fundamentais apresentados no artigo 4º, em um interdiscurso que se utiliza das informações do próprio Estatuto para as elucidações, sem aparentar ser um discurso explicativo. Abaixo explicitamos as relações diretas:

- art. 11: discorre sobre o direito à saúde. O enunciador ainda expõe o §1º, indicado como F3, que marca verbalmente a condição de atendimento às pessoas com deficiência;
- art. 15: discorre sobre os direitos à dignidade, ao respeito e à liberdade, enfatizando a condição das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, em processo de desenvolvimento;
- art. 19: discorre sobre o direito à convivência familiar e comunitária, abrangendo a condição de adoção, guarda ou tutela, aqui referenciada enquanto “família substituta”;
- art. 53: discorre sobre o direito à educação e pontua os três objetivos dessa *educação*: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Este artigo é especialmente relevante no contexto escolar por apresentar 5 direitos básicos frequentemente negados: igualdade de condições de acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado pelos educadores, direito de contestar critérios avaliativos e recorrer a instâncias escolares superiores, direito de organizar e participar de movimento estudantil e acesso à escola pública gratuita próxima à residência;
- art. 54: aparece enquanto complemento do anterior, responsabilizando o Estado pela garantia do ensino básico, da creche ao ensino médio, especificando a obrigatoriedade de atendimento especializado às pessoas com deficiência física.

O enunciador, que na apresentação demonstrou um distanciamento do assunto tratado, faz uma opção discursiva, a partir dos artigos escolhidos, na qual apresenta seu posicionamento em relação ao ECA como um Estatuto que essencialmente protege; em lugar de um ECA que legisla sobre violações e violência, como observamos nos exemplos 6, 8 e 11 retirados dos livros didáticos G-2 e H-5. Frente a esta escolha, identificamos que vai sendo construído um *ethos* de criança fragilizada que tem direitos e que não tem nenhuma responsabilidade sobre os próprios direitos e sobre os direitos de outras crianças e adolescentes, sendo os responsáveis pela garantia desses direitos a família, a comunidade, a

sociedade e o poder público. Somado a isso, apresenta os incisos II e III do artigo 53¹²⁷, indicados por F4, sem salientar a responsabilidade da criança em seu próprio processo educativo e o dever de respeitar seus professores, tendo em vista o processo de maturidade do interlocutor. Tudo isso pode incorrer em uma atribuição de sentidos distorcida. Nesta direção, a ausência dos artigos 6º e 98, nos indica como o ECA está sendo abordado de maneira parcial contribuindo para o estereótipo de que o Estatuto só prevê direitos e não deveres. Na ilustração 5, resgatamos os referidos artigos que abordam esta questão.

Ilustração 5 – Artigos indicadores de direitos e deveres

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.

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta.**

Fonte: BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Lei nº 8.069. CONDECA. São Paulo, 2012a. grifos nossos.

O artigo 6º, presente nas disposições preliminares do ECA, estabelece que, para interpretar a Lei, o interlocutor deve considerar “os direitos e deveres individuais e coletivos”. Dessa forma, vincula discursivamente *direitos* e *deveres* que se aplicam mutuamente a sujeitos e a grupos, o que inclui crianças e adolescentes. Assim, não há direitos sem deveres. Esta abrangência fica mais clara com o artigo 98, que dispõe sobre as medidas de proteção aplicáveis diante de violação ou ameaça de violação “em razão de sua conduta”, ou seja, a partir de violação ou ameaça de violação cometida por crianças e adolescentes. Uma vez que direitos e responsabilidades não são apresentados em uma relação de simbiose, como proposto pelo Estatuto, crianças e adolescentes podem não relacioná-los levando, ainda, esta ruptura para a interpretação de outras esferas legais, ou mesmo para a concepção do exercício da cidadania.

Assim, como aponta Silva (2003), a escola é um *locus* privilegiado na formação para o exercício da cidadania, onde o estudante tem a possibilidade de ultrapassar o senso comum,

¹²⁷ Os incisos mencionados são: II – direito de ser respeitado por seus educadores, e III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (BRASIL, 2012a, art. 53).

por meio da conscientização de seu lugar enquanto sujeito social, que tem direitos e responsabilidades. Neste sentido, verificamos que o exemplo 12 não está em acordo com a educação proposta no artigo 53, que objetiva o preparo para o exercício da cidadania, ao silenciar a parte ativa que é conferida à criança na relação entre direitos e deveres.

No livro didático P-5, os deveres das crianças apenas aparecem citados em duas atividades posteriores ao exemplo acima, não problematizados e descontextualizados, de maneira que, a partir de tal silenciamento, argumentamos que as autoras do LD parecem não ter conhecimento aprofundado do Estatuto, o que acarreta na propagação do estereótipo de que o ECA apenas preconiza direitos diante de uma infância desprotegida.

Finalizamos a parte das escolhas discursivas materializadas no texto observando que, embora a linguagem jurídica seja de difícil compreensão, de uma maneira geral, pelo emprego de termos específicos da área e de norma culta não praticada no cotidiano da população, consideramos positivo seu uso conferido no exemplo 12. Aproximar a criança dos termos jurídicos é uma forma de inserção social, seja por tornar mais familiar um vocabulário complexo, seja por tornar a lei referente à criança mais palpável e conhecida.

Neste exemplo, ainda, mostra-se necessário nos determos nas imagens escolhidas em razão de sua igual função de corporificação de ideologia. Para tais considerações, retomaremos as imagens.

Exemplo 12 – parte dois: Imagens sobre o ECA¹²⁸



Fonte: MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti**: português. 5º ano. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2011, pg. 204, pgs. 212-213. *as imagens acompanham a escala do livro didático.

Primeiramente, observamos que as imagens apresentam funções distintas. O desenho

¹²⁸ As imagens estão em mesma escala em que aparecem originalmente no livro didático.

corresponde a um ícone que vai aparecer ao longo do livro didático P-5 em atividades intituladas “Texto 2”, sobre gêneros textuais, nas quais a legenda “Ler para se informar” indica que se trata de texto informativo, neste caso, um texto técnico. Assim como apontado no exemplo 2, verificamos que a personagem escolhida para representar *a criança que se informa*, é um menino de pele branca, reforçando o padrão hegemônico do homem branco enquanto naturalmente detentor de conhecimento.

Já as imagens, buscam ilustrar os direitos das crianças. Assim, como visto na seção 3, há uma concepção simbólica acerca da escolha das personagens representadas em cada imagem, que suscitam diferentes atribuições de sentidos a depender do interlocutor.

Ao lado dos artigos 1º e 4º, que versam sobre prioridade e proteção integral, temos a imagem 1, um menino, branco, fazendo a leitura de um livro. Ler um livro pode significar tanto uma leitura por lazer, quanto uma leitura relacionada a um estudo, entretanto, a partir da cenografia geral, observamos que esta figura está situada bem abaixo do desenho mencionado, reforçando a ideia do homem branco que se informa. Sendo assim, a imagem nos indica que o menino pode estar se informando acerca de seus direitos, ilustrando os artigos diretamente, a partir de um *ethos* de descontração.

Na imagem 2 observamos uma menina, branca, em momento de lazer, como se ilustrasse o artigo 11. No entanto, o referido artigo trata do acesso ao atendimento médico e, em seu parágrafo 1º, aborda o atendimento especializado a pessoas com deficiência, o que demonstra que esta imagem não ilustra o texto mas dissocia a ideia central colocando o foco em momento recreativo de uma criança sem deficiência. Assim, uma possibilidade concreta de afirmar a presença da criança com deficiência no mundo não é aproveitada mantendo esta parcela de crianças à margem social, ao mesmo tempo demonstrando que a compreensão dos direitos das crianças com deficiência ainda é encarada de maneira positivada, só nas leis.

Na sequência o enunciador aborda os direitos relacionados à liberdade, à dignidade e ao respeito, pelo artigo 15, e os direitos à convivência familiar e comunitária, pelo artigo 19, ambos sem imagens vinculadas. Por último, são apresentados dois artigos relacionados ao direito à educação, art. 53 e art. 54, embora presente no título os direitos à cultura, ao esporte e ao lazer, dando a falsa ideia de que serão abordados; ao mesmo tempo, o espaço é aproveitado para mencionar a existência de tais direitos.

A imagem 3, de uma menina negra, que estuda, está diretamente vinculada ao artigo 53, o qual mostra-se interessante resgatar:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...) (BRASIL,

2012a, art. 53)

O enunciador, então, oferece três possibilidades de identificação da imagem da criança: seu desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Dessa forma, observamos dois possíveis caminhos de atribuição de sentidos à relação entre a imagem e o texto: o da inclusão e o da exclusão. Por um lado, temos a inserção da criança negra no LD e em um lugar de estudante; lugar este considerado como positivo pela sociedade, e que encontra identificação com uma porcentagem das crianças interlocutoras deste material.

Por outro lado, nos remetendo aos debates traçados na seção 2 sobre distinção de infâncias na educação, discutido por Bomeny (2001), verificamos aspectos de um interdiscurso que se relaciona à infância marginalizada, do início do século XX, que tem a educação vinculada à qualificação da mão de obra, em contraposição à infância protegida, com currículo de base humanística, acarretando em uma distinção educativa.

As imagens lúdicas e de lazer, 1, 2 e 4, reforçam esses diferentes lugares ao apresentarem, neste lugar lúdico e com entretenimento, apenas crianças brancas. Sendo assim, observamos crianças brancas protegidas socialmente e, a única imagem não relacionada ao lazer, mas sim ao estudo, tem enquanto protagonista uma criança negra e, sendo a única e fora do espaço de lazer, foge do padrão das crianças retratadas enquanto detentoras do direito ao ao brincar. Não obstante, pela exclusividade, ou marginalidade, racial, não lhe foi concedido o direito ao lazer, revelando um *ethos* que diferencia quem brinca de quem trabalha, entendendo o trabalho aqui enquanto a atividade de estudo.

Ressaltamos, ainda, que as imagens de lazer ocorrem ao ar livre, a partir do ponto de vista de uma classe média que brinca em parques arborizados, não contemplando outras cenografias de lazer, e possuem tamanho proporcionalmente maior do que a imagem 3, em que a personagem está em um local fechado. Embora o *ethos* conferido às crianças, de maneira geral, as coloque em situação exercício dos próprios direitos, as escolhas raciais e de gênero naturalizam uma ideologia padrão hegemônica de nossa sociedade, mantendo os estereótipos sociais e apresentando uma condição de falsa diversidade.

Esta maneira de representação da diversidade, já apontada anteriormente na ilustração 4¹²⁹ e no exemplo 4¹³⁰, e igualmente identificada entre muitas ilustrações de todos os LDs pesquisados, é verificada na inserção de uma ou duas pessoas que fazem parte das “minorias¹³¹” em meio a uma maioria de pessoas brancas sem deficiência, não

¹²⁹ Ver página 137.

¹³⁰ Ver página 157.

¹³¹ Nesta situação, consideramos enquanto minorias as diferentes origens étnico-raciais (negros, indígenas,

correspondendo a uma possível representação natural da diversidade. Dessa maneira, mesmo com uma busca aparente por valorizar segmentos sociais marginalizados, observa-se a manutenção de discursos que os mantêm em seus lugares sociais historicamente estipulados, como inserção localizada do negro, imperando uma “branquidade normativa”, como identificado por Falavinha (2013) e, também, no exemplo 5. Em adição à questão racial levantada, retomamos, a ausência de imagem que retrate pessoas com deficiência, principalmente ao aparecerem na massa textual a partir dos dois artigos que tratam da inclusão (BRASIL, 2012b, art. 11 e art. 54) mas, sobretudo, por que o ECA é, também, para eles.

Portanto, se o foco do enunciado, como um todo, foi emergir a compreensão do ECA em sua dimensão de “proteção”, desvinculando de um *ethos* violador e de violência, como na exploração do trabalho infantil e no artigo 5º, a escolha imagética se mostrou ampla ao permitir a atribuição de diferentes sentidos; um deles é a possibilidade de reforço de representações sociais estereotipadas, ou seja, provindas de representações culturais preexistentes (AMOSSY, 2013), contrapondo, também, uma educação em direitos humanos crítica e transformadora (MAGENDZO, 2008; CANDAU; SACAVINO, 2010).

As imagens, neste sentido, não funcionam apenas como ilustração dos direitos da criança, mas enquanto propagação de ideologias ao naturalizar a situação de marginalização e de lugares sociais; e ao esconder a real diversidade de sujeitos que circulam em uma dada sociedade, o que inclui pessoas com deficiência, como se elas não fizessem parte da sociedade. A construção das personagens e seus lugares na cenografia do livro demonstram uma memória discursiva padronizada na qual, o enunciador apresenta indicadores marcados ideologicamente que vão em direção oposta ao que propõe o ECA: em lugar de incluir todas as crianças, a abordagem do livro didático P-5 possibilitou a acentuação do padrão da segregação e invisibilização de crianças por meio de um discurso falsamente unificado.

Os 3 livros analisados evidenciam uma preponderância em abordar o Estatuto a partir do artigo 5º, que trata de violação dos direitos, relacionando-o à exploração do trabalho infantil e aos direitos à educação e ao brincar. Apenas o LD P-5 amplia esta abordagem materializando outros direitos fundamentais em formato de artigo, e busca inserir o protagonismo infantil em momento diverso daquele em que trata do ECA com a proposta de autoavaliação, por exemplo. A partir dos exemplos do LD P-5, em outra via, observamos nos

orientais, árabes e outras descendências), assim como pessoas com necessidades especiais normalmente retratadas como usuárias de cadeiras de rodas ou pessoas com deficiência visual. Outros tipos de deficiências não são, comumente, mencionadas. Assim, as “minorias” juntas são ampla maioria e por isso utilizamos o recurso das aspas.

discursos a disseminação de uma ideologia fincada na concepção educativa escolar tradicional, que não acompanha os avanços relacionados à EDH; ideologia que está espalhada na defesa da educação para um melhor desenvolvimento técnico e com viés conteudista. Ressaltamos, novamente, que ao abordar os direitos da criança, os LDs avançaram no sentido de reconhecer crianças e adolescentes enquanto sujeito de direitos, mas as abordagens, em sua maioria, acríticas, reduzem a aparição dos direitos da criança à condição legalista. Dessa maneira, os direitos aparecem por imposição legal (BRASIL, 1996; 2010a; 2012b; 2012d) e em formato jurídico.

Os três LDs versam, principalmente, sobre os direitos à proteção frente a situações de violência, à educação e ao brincar, sem apontar e nem problematizar que este último, na verdade, é parte integrante do direito à liberdade (BRASIL, 2012a, art. 16). Como vimos anteriormente, apenas o LD P-5 extrapola esta tríade, apresentando todos os direitos fundamentais. Nenhum dos três livros didáticos fazem questionamentos ou apresentam explicações do por quê existir um Estatuto exclusivo para crianças; também não propõem construir conjuntamente com a criança o que significa ser criança. É importante frisar que o LD P-5, mesmo pautado em contradições, busca se aprofundar na atmosfera do ECA propondo temas para as unidades do livro que se relacionam a uma atmosfera de direitos, além de propor ao longo do LD atividades que valorizam o protagonismo e a reflexão crítica dos interlocutores. Nesse sentido, confere um *ethos* discursivo de criança capaz de refletir sobre os assuntos que lhe dizem respeito. Por outro lado, nos exemplos analisados, observamos a presença de crianças em situação de violação, seja explicitamente pelo trabalho infantil, seja de maneira implícita em cenas de enunciação.

Concluimos que há uma preocupação em trazer a atmosfera da criança de direitos, protagonista da própria história, como observamos nos exemplos 7, 9, 10 e 12, porém o discurso não acompanha essa proposta de reconhecimento da criança. Ainda marcada por elementos da ideologia adultocêntrica e de exclusões sociais, aborda o ECA em um viés legalista e não crítico. Mesmo incorporando artigos do Estatuto sobre a proteção e os direitos fundamentais, sua abordagem sem fundamentação não considera as *responsabilidades* enquanto parte integrante do conceito de *direitos*, oferecendo uma concepção incoerente do termo. Observamos que, ao não problematizar os direitos da criança de maneira criteriosa, no mais das vezes os LDs, por meio da memória discursiva e da subjetivação do sentido atribuído à constituição da criança enquanto Sujeito de Direitos, não reconhecem os direitos do Outro e tampouco se responsabilizam pela contribuição na sua garantia e efetivação.

Acrescentamos ainda que, a partir de tais incoerências, corre-se o risco desses direitos

não serem apreendidos nas noções que os fundamentam, não colaborando para a formação das crianças nesta temática específica.

Diante do exposto, assinalamos uma semelhança significativa entre os livros didáticos H-5 e P-5, que citam artigos do ECA: ambos apresentam os direitos da criança vinculados à sua dimensão jurídica, simulando estarem problematizando aspectos sociais. Concluímos que a reprodução dos artigos em si não propicia o debate e não instiga o pensamento crítico transformador da realidade de crianças. Ao contrário, configura-se enquanto mais um “conteúdo” do LD que deverá ficar a cargo do professor, se este estiver devidamente informado e capacitado para fazer tal articulação.

Consideramos, ao final desta subseção, que, embora os LDs P-5, H-5 e G-2 mencionem o ECA de maneira explícita, apresentando artigos, ou a partir de uma releitura, eles não estão isentos de contradições e perpetuações de estereótipos relacionados aos direitos humanos e aos direitos da criança. Assim, verificamos que apresentar artigos do ECA e/ou citar os direitos da criança nos LDs, pode contribuir nesta formação, no sentido de trazer à cena a existência de tais direitos. No entanto, o fato de citar não garante uma formação adequada em direitos da criança, nem em direitos humanos, por não apresentarem a condição de sujeito e o lugar da criança na sociedade, de acordo com o ECA.

Sob as diretivas apresentadas, retomando as análises dos 11 LDs, a elaboração dos livros didáticos têm materializado uma EDH restrita a regras de convívio e falsos apontamentos de cidadania. Neste sentido, destacamos que os livros didáticos não têm sido potencializadores de um processo educativo que valoriza as diferenças em todos os seus níveis, como propõem as legislações que se referem à educação em direitos humanos (BRASIL, 1996; 1997; 2007; 2010b; 2012b). Apresentando discursos excludentes, ocultados por cenografias, aparentemente inclusivas, mostram-se contraditórios e pouco contribuem na desnaturalização das desigualdades e na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Por outro lado, tais legislações têm garantido uma mudança estrutural, ainda que inicial. As “minorias sociais” têm ascendido de alguma forma, ficando na margem dos LDs, e não mais fora deles, aparecendo enquanto uma via de representação, sem muita força, ainda de maneira estereotipada, mas com algum espaço nos LDs.

Nesta direção, observamos, ao longo da seção, que os materiais analisados têm avançado no sentido de reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos, porém um avanço ainda tímido, permeado por contradições baseadas em uma perspectiva adultocêntrica e na restrição de seus espaços de socialização. Os livros pouco articulam a educação com outros processos sociais políticos, concentrando sua proposta pedagógica em conteúdos curriculares

técnicos, desvinculados de situações concretas da realidade infantil. Dessa forma, vão na contramão das pedagogias críticas que fundamentam a EDH.

Após análise dos LDs, observamos que, a despeito da diferença de abordagem, todos os LDs tratam dos direitos das crianças de alguma forma e, ao mesmo tempo, todos apresentam elementos contraditórios. Desse modo, verificamos que não há mais elementos contundentes que diferenciam os livros no tocante aos direitos das crianças que a menção a tais direitos, o que nos faz retomar o pensamento de Freire (1982) de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Podemos, assim, ter a inserção verbal do ECA, mas sendo a atmosfera ideológica dos LDs permeada por valores adultocêntricos, não inclusivos, entre outros posicionamentos, concluímos que tão ou mais importante do que textualizar nos livros o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, precisamos de uma atmosfera, “um mundo”, no livro didático a favor dos direitos da criança para as palavras irem ao encontro dos sentidos propostos pelo ECA.

Concluimos, ao final, que a possibilidade de inserção do ECA de uma maneira coerente deve pautar-se, sobretudo, em:

- reconhecer a criança como um sujeito ativo na sociedade;
- rever os aspectos que envolvem reconhecer, efetivamente, a criança enquanto sujeito de direitos e protagonista do próprio processo educativo;
- rever os aspectos educativos que giram em torno do adulto, para que passem a girar em torno da criança;
- elaborar uma proposta educativa que contemple todas as crianças, não por meio de falsas inserções, mas com papéis definidos de acordo com suas diferenças, ou, especificidades;
- elaborar uma proposta educativa que objetiva a formação de sujeitos críticos e reflexivos na construção de sua própria autonomia;
- inserir os direitos das crianças explicitamente por meio de artigos do ECA, problematizando o porquê de sua existência, contemplando as lutas pela proteção da infância;
- vincular adequadamente direitos, responsabilidades e deveres diante dos direitos fundamentais.

Dias et al (2013) apontam que as leis, a exemplo do ECA, são instrumentos educadores e sua implementação na realidade social requer um processo cultural. O fato de os livros didáticos apresentarem baixa atenção ao discurso sobre os direitos das crianças demonstra uma insuficiente cultura legal de seus propositores. Neste sentido, mostra-se essencial que a formação dos autores dos LDs contemple conteúdo de educação em direitos humanos e conhecimento básico do ECA, para além dos direitos fundamentais para que sejam

capazes de consolidar as sugestões.

Abaixo, apresentamos um quadro com um resumo de nossas análises:

Quadro 5 – Apontamentos gerais

Aspectos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> - edital do PNLD 2013: há diferença de abordagem sobre EDH entre os componentes curriculares; - edital do PNLD 2013 cita a necessidade de inserção do ECA, mas não enfatiza as condições de abordagens; - somente 3 livros didáticos apresentaram os direitos das crianças: P-5, H-5 e G-2.
Abordagem do ECA em textos escritos e imagéticos	<ul style="list-style-type: none"> - aparição explícita dos artigos do ECA; - menção sobre os direitos das crianças sem apresentar artigos; - aparição de maneira transversalizada; e, - a partir de uma proposta metodológica que reconhece a criança enquanto sujeito de direitos.
Aspectos em comum entre os 11 LDs analisados	<ul style="list-style-type: none"> - presença de discurso adultocêntrico; - a criança apresentada lugar de coadjuvante de seu processo educativo; - há indícios discursivos referentes a todos os direitos fundamentais, normalmente co-relacionados, porém, apresentados a partir de disputas de sentidos; - ensino tradicional conteudista que privilegia o conhecimento técnico, sem espaço para ser protagonista do processo educativo; - espaços de sociabilidade restritos ao espaço familiar e ao espaço escolar, a praças e parques que praticamente não existem na realidade brasileira ou a ambientes genéricos; - direito ao lazer e ao brincar que não correspondem a realidades de todas as crianças fixando padronização de papéis; - não mencionam os equipamentos como Conselho Tutelar e outros órgãos e entidades de proteção; não orientam sobre a quem recorrer em situações de violência ou violações de direitos; - ausência de reconhecimento da criança enquanto sujeito social ativo na sociedade; - falsa inclusão social da diversidade humana no geral e especificamente, no que tange à questão racial, de gênero e de deficiência; - poucas aparições de imagens de crianças reais; - apontamos para a possibilidade de que os autores e ilustradores dos LDs analisados não dispõem de conhecimento amplo acerca dos direitos das crianças e dos direitos humanos;
Aspectos em comum entre os 3 LDs que apresentam o ECA	<ul style="list-style-type: none"> - partem do artigo 5º do ECA vinculado a situações reais de violação de DHs como discriminação, desigualdade, exclusão social e exploração do trabalho infantil; - apresentam contradições entre uma infância de direitos e o ethos conferido à criança ao longo do livro; - apenas um livro adota proposta metodológica de protagonismo infantil; - os livros não consideram as responsabilidades como intrínseca aos

	<p>direitos, oferecendo uma concepção incoerente do que significa ter direitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - discursos excludentes, ocultados por cenografias, aparentemente inclusivas; - a inserção dos artigos do ECA - mais um “conteúdo” do LD.
Aspectos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - avançaram em qualidade e em reconhecimento da infância na direção da não invisibilidade, mas o discurso sobre a criança é pautado em uma memória discursiva de inferiorização com centralidade no adulto; - avançaram na inserção de crianças à margem social, porém ainda aborda de maneira estereotipada; - avançaram em reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos, mas as abordagens, em sua maioria, acríicas, reduzem a aparição dos direitos da criança à condição legalista e por vezes contraditória; - os LDs têm materializado uma EDH restrita a regras de convívio e falsos apontamentos de cidadania não contribuindo para a EDH e sua proposta crítica, de favorecimento do protagonismo infantil e de transformação social; - o PNLD precisa avançar no sentido da inclusão do discurso dos direitos das crianças nos livros didáticos, indo além dos artigos do ECA e da Educação em Direitos Humanos enquanto proposta central; - há a necessidade de maior diálogo entre Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, LDB e PNLD na inclusão dos direitos das crianças e da EDH.

Fonte: a autora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dando início às nossas considerações finais, assinalamos que há dois pontos de partida a serem observados que não devem ser considerados separadamente: o contexto histórico-social e escolar, nos quais os livros didáticos estão inseridos; e os contextos específicos dos discursos relacionados aos direitos das crianças nos materiais. Neste sentido, nossos apontamentos se movimentarão com o fito de demonstrar a relação dialética entre os processos sócio-históricos do LD e a proposta de análise desta pesquisa.

Assim como pontuamos na seção 4, os livros didáticos deram um salto importante em diferentes âmbitos, desde a qualidade do material utilizado de maneira ampla e o acesso universalizado, por exemplo, até a preocupação com aspectos imagéticos, apresentando elementos que iniciam um processo de representação da nossa pluralidade social com a diminuição de alguns estereótipos. Assim, destacamos uma maior inserção de crianças na maioria dos LDs tirando a criança de uma situação de invisibilidade histórica para uma situação descrita por DeMause (2002) como de “socialização”, ou por Santos (2012a) como de “bem-estar da criança”, a alguns passos da condição de sujeito de direitos. Ressaltamos, também, maior inclusão de temas e imagens relacionados à diversidade humana no que tange ao aspecto étnico-racial, de deficiências de vários tipos e diversidade religiosa, nas quais crianças fora do padrão hegemônico podem encontrar espaços para seu reconhecimento.

Não obstante esse processo inclusivo, verificamos que a criança tem aparecido em uma condição falsa de sujeito social de direitos, incorporada em um *ethos* ilustrativo, ou ilusório na própria história e no próprio processo educativo, travestido de um discurso lúdico. Outro aspecto verificado é o *lugar* conferido à infância, normalmente, condicionada à ação adulta, principalmente, de familiares e professores e restrito ao espaço escolar, ao espaço familiar e a parques. Mostra-se pertinente enfatizar que os LDs de matemática ampliam esses espaços colocando a criança em lugar de um mini-adulto-consumidor, invertendo os valores sociais em EDH para valores neoliberais da sociedade, excludente, de consumo.

Sobre a inserção da diversidade, mesmo não tendo sido objeto direto de nossa discussão teórica, mas tomando-a em um contexto de análise sobre todas as crianças, observamos uma preponderância de personagens brancas sobre personagens negras e de personagens homens diante do lugar que a mulher ocupa, perpetuando estereótipos dos lugares sociais conferidos a cada segmento da população, estabelecidos por meio de uma memória discursiva da ideologia hegemônica que pode orientar a perpetuação de formações ideológicas no sentido da manutenção dessas relações.

Indicamos que as diretrizes e políticas públicas em direção à educação em direitos humanos e educação em direitos das crianças têm papel de ingerência no que se refere aos avanços dos DHs nos livros didáticos, assim como as pesquisas nesta área que subsidiam a própria elaboração legal. Por outro lado, verificamos que há nos critérios estabelecidos pelo edital do PNLD 2013 (2012d), ausência de um aprofundamento na direção de efetivamente exigir a inserção dos direitos da criança de maneira adequada nos LDs.

Sob outra perspectiva, nos processos de elaboração e de leitura dos LDs, nos defrontamos com uma barreira que ultrapassa leis, que se relaciona ao sentido que os direitos das crianças têm no imaginário dos sujeitos, quer se trate de autores de livros, ilustradores, autores que elaboraram os critérios de avaliação do PNLD 2013; quer se trate de professores, estudantes, que fazem com que os discursos sobre tais direitos sejam incorporados a partir de uma individualidade submetida a processos hegemônicos de poder.

Nesta direção é que observamos que as memórias sociais constitutivas dos discursos estão impregnadas de uma ideologia “natural” de subjugo da infância, ao passo que tais memórias discursivas encontram apenas o sentido positivado dos direitos das crianças. O que estamos dizendo é que os LDs podem estar sendo elaborados com o propósito de inserção da criança como sujeito de direitos; contudo, a partir de uma concepção de que os direitos se restringem aos artigos fundamentais do ECA, não se atentando aos lugares ocupados pela criança nos LDs e aos silenciamentos que conduzem o olhar do interlocutor.

Diante desta constatação, apontamos para a possibilidade de que os autores e ilustradores dos LDs analisados não disponham de conhecimento amplo acerca dos direitos das crianças e dos direitos humanos, evidenciando uma abordagem restrita ao aspecto legal, jurídico. Desse modo, não há possibilidade de inserção de conhecimentos que os próprios enunciadores de LDs não possuem.

Não podemos, portanto, tratar da inserção dos direitos das crianças de maneira isolada, fora do contexto amplo, marcado historicamente por valores adultocêntricos que condicionam e limitam a visão sobre a criança e a infância. Devemos, também, considerar que implementar a lei 11.525/07, de inserção dos direitos das crianças no currículo escolar, não se restringe à inclusão de artigos do ECA, nem, muito menos, à distribuição de exemplares do Estatuto nas escolas. Mas, sim, estabelecer o paradigma da doutrina de proteção integral enquanto fio orientador das ações educativas na escola e em tudo o que se relaciona a ela, o que inclui o LD.

Em resposta à pergunta da pesquisa, temos que os direitos das crianças têm aparecido nos livros didáticos de maneira contraditória, ora contribuindo para o avanço do

reconhecimento dos direitos; ora reafirmando espaços hegemônicos de poder.

Frente aos objetivos específicos, consideramos que a inserção de artigos do ECA ocorreu apenas em um livro de história do 5º ano, em um livro de geografia do 2º ano e em um livro de português, também do 5º ano. As três inserções foram diferenciadas de maneira que os únicos elementos em comum que apresentaram, neste sentido, foram a abordagem sobre a exploração do trabalho infantil e a apresentação do artigo 5º do ECA. Nas aparições explícitas de direitos, este aparece positivado, enquanto artigos de direitos fundamentais, sem relacioná-los às responsabilidades da criança perante si e os outros e sem considerar o aspecto macro do significado de ser cidadão sujeito de direitos.

A partir do ponto de vista transversal, foi possível identificar o aparecimento de todos os direitos fundamentais, nos 11 livros pesquisados, em contextos diversificados que envolveram desde imagens até a materialização em textos verbais. Entretanto, ficaram evidentes para esta pesquisadora, pois esta dispõe de amplo conhecimento dos direitos das crianças. Somado a isso, ressaltamos que o fato de tais direitos terem sido identificados por nós, não estabelece garantia de apreensão dos conceitos paradigmáticos pelas crianças. Tal evidência ressalta a não linearidade do discurso e a não possibilidade de uma interpretação única, uma vez que os discursos apresentam constituições polissêmicas e instauradoras de diferentes efeitos de sentido.

No âmbito da verificação da inclusão da criança enquanto sujeito emancipado e de direitos, identificamos nos livros analisados apenas duas situações: de protagonismo em atividades de autoavaliação no LD de português; e de proteção em circunstâncias particulares, considerando que em alguns momentos a criança aparece como tutelada e restrita em sua liberdade.

Diante de todas as conclusões apontadas, consideramos que os livros didáticos estão distantes de uma abordagem em acordo com uma educação em direitos humanos, crítica, transformadora e humanizada. A perpetuação de ideologias hegemônicas excludentes e de estereótipos pode reafirmar a violência sofrida por muitas crianças no cotidiano brasileiro, além dos silenciamentos que mantêm o padrão hegemônico do adulto, homem e branco em evidência.

Dentro dos limites dessa pesquisa, não nos aprofundamos na riqueza de considerar os aspectos de diferenciação entre os cinco componentes curriculares. Observamos, na seção 4, que os critérios de elaboração do PNL 2013 se apresentaram com grande diferenciação entre os componentes curriculares assim como, a própria materialização discursiva dos LDs evidenciam aspectos de contradição, ficando esta enquanto uma possibilidade de sequência

deste trabalho.

O livro didático é um elemento constitutivo da sociedade que reflete, ao mesmo tempo, a sociedade que temos e a sociedade que queremos; e por isso as pesquisas que buscam analisá-lo são valiosas contribuições sobre os lugares ocupados por ele na constituição da sociedade; e infindáveis possibilidades existem no desvelar de suas páginas.

O êxito de um LD não está em ser excelente, sem contradições, pois isso não é possível. Seu êxito reside na significação conferida ao modelo de sociedade que queremos que seja a nossa (democrática, plural, emancipadora) e que nele se corporifica, considerando, também, que a finalidade do livro didático perpassa pela relação dialogada que estabelece entre mundo, estudante e professor. Neste sentido, ressaltamos que urge a necessidade de capacitar os educadores no paradigma da doutrina de proteção integral em que crianças são sujeitos sociais de direitos e responsabilidades, para que esses saibam trabalhar tais conceitos adequadamente em sala de aula a partir dos livros didáticos.

Destacamos, também, que além dos conceitos inerentes ao ECA, o debate e incorporação dos elementos constitutivos da educação em direitos humanos mostram-se necessários para a consolidação de uma educação que respeite a criança em sua condição de desenvolvimento promovendo o estabelecimento de relações mais humanizadoras e uma cultura em direitos humanos, constituindo o espaço escolar enquanto protetor e promotor desses direitos. Ao mesmo tempo, educar em direitos humanos segue no sentido de uma real transformação da sociedade com sujeitos que identificam o mundo, se identificam no mundo e identificam o Outro no mundo.

Mais do que considerações sobre os direitos das crianças para crianças por meio dos livros didáticos, esta pesquisa almeja contribuir com o debate amplo acerca da afirmação de direitos humanos de todas as pessoas, considerando a criança como igual sujeito de direitos, ativa na sociedade, que pode criar, recriar, transformar, inovar, e que necessita ter seu reconhecimento social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete et al. **O Plural da Infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010 – (Coleção UAB/UFSCar – Pedagogia), 117p.
- ADORNO, Sérgio. **História e desventura**: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. Novos estudos. - CEBRAP, n.86, p. 05-20, 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a01.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE). 9ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 128p.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. **Projeto Prosa**: história. 4º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011, 128p.
- AMOSSY, Ruth. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, 208p.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 288p.
- _____. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001, 216p.
- ARENDETT, Hannah. A Crise na Educação. In: _____. **Entre o Passado e o Futuro**: seis exercícios no pensamento político. Nova Iorque: Viking Press, 1961. p.173-179.
- _____, Hannah. **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. 352p.
- ARIÈS, Philippe . **A História Social da Criança e da Família**. Trad. de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, [1960] 2012, 200p.
- ARRUDA, Fabiana Moura. **A Cidade Pensada pelas Crianças**: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2011.
- BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**: o mito do amor materno. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 370p.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011. 152p.
- BELMIRO, Célia Abicalil. A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.72, p. 11-31. Campinas: Cedes, 2000.
- BENEVIDES, Maria Victória. Direitos Humanos: desafios para o séc XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007, p. 335-350.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em Foco: história, produção e memória do livro didático. Apresentação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007, p. 313-334.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992, 217p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 236p.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, 85p.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis**: letramento e alfabetização. 1º ano. São Paulo, Ática, 2011, 296p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. Ministério da Justiça. **Código Criminal do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1830.

_____. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, SEDH, MEC, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Ministério da Justiça. Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1890.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1938.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 2.024/ 1940**. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1940.

_____. Ministério da Justiça. **Decreto nº 16.272 de 20 de dezembro de 1923**. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos *menores abandonados e delinquentes*. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1923.

_____. Ministério da Justiça. Decreto nº 17.943/ 1927. **Código de Menores**. Consolida as leis de assistência e proteção a *menores*. Rio de Janeiro: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1927.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos**: parecer. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**: parecer. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**: resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Edital Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012d.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Lei nº 8.069. CONDECA. São Paulo, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013 Ensino Fundamental: Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012e.

_____. Ministério da Justiça. **Lei nº 2.040**. Lei do Ventre Livre. Rio de Janeiro: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1871.

_____. Ministério da Justiça. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Rio de Janeiro: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1827.

_____. Ministério da Justiça **Lei nº 8.242**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1991.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996a.

_____. Ministério da Educação. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1996b.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2002.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010b.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Livro Didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2005.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013, 232p.

_____; SACAVINO; Suzana. Educação em Direitos Humanos: Concepções e Metodologias. In: FERREIRA, Lúcia Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré e DIAS, Adelaide Alves. (org) **Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. J. Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 113-138.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização. 3º ano. São Paulo: FTD, 2011, 304p.

CITELLI, Adílson. **Linguagem e Persuasão**. 15ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002, 80p.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 31ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990, 125p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. 554p.

CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). **Conceituação e Operacionalização para a Realização da 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**: documento base. Disponível em: <<http://www.cmdca.org.br/Documento-Base-9-Conferencia-Nacional-Crianca-e-Adolescente.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

_____. **Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**: 2011 – 2020. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. **Resolução nº 113**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2006.

DeMAUSE, Lloyd. Chapter 7: Childhood and Cultural Evolution. In: _____. **The Emotional Life of Nations**. New York: Karnac, 2002. Disponível em: <http://www.psychohistory.com/html/el07_evolution.html>. Acesso em: 12 mar. 2014.

DANTE, Luis Roberto. **Ápis**: alfabetização matemática. 3º ano. São Paulo: Ática, 2011, 288p.

DIAS, Adelaide Alves et al. A Lei nº 11.525/2007 e a implementação do ECA nos sistemas de ensino brasileiro. In: _____. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org). **O ECA nas Escolas: construindo possibilidades de promoção dos direitos de crianças e adolescentes**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013. p. 53-132.

FALAVINHA, Karina. **Livros Didáticos De Língua Portuguesa**: escolha, distribuição, uso e discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2013.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Ideologia no Livro Didático**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. 78p.

FARIA, Flávia Campos. **Processos participativos e o Programa Participação Criança na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008)**: uma experiência de coautoria infantil. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2011.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004.

FERREIRA, Lucimar Luisa; FANTANA, Mônica Zoppi. Discurso Sobre Temáticas Indígenas Em Livros Didáticos De História. **Revista Recorte**. v. 7, n. 1. Belo Horizonte: Universidade Vale do Rio Verde, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GENTLE, Ivanilda Matias (Org.). **O ECA nas Escolas**: experiências universitárias. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013, 260p.

FIAMENGUE, Elis Cristina; WHITAKER, Dulce. Infância, Voz e Direitos Humanos. In: STEIN, Leila De Menezes (org.). **Cidadania e Educação**: leituras em direitos humanos. Araraquara: UNESP/FCL, 1999, 171p.

FLOWERS, Nancy. How to Define Human Rights Education?: a complex answer to a simple question. In: GEORGE, Viola B.; SECERICH, Michael (orgs.). **International Perspectives in Human Rights Education**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. p.105-127.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n.16, 2008. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=150>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 31ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987, 288p.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 149p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 148p.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997, 119p.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, 159p.

FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. **Aprender Juntos História**: ensino fundamental (5º ano). 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2011, 144p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo:

Cortez: Autores Associados, 1983, 175p.

GARRETÓN, Manuel Antônio. Os Direitos Humanos nos Processos de Democratização. In: JELIN, Elizabeth; HERBSBERG, Eric; (org.). **Construindo a Democracia: direitos humanos, cidadania sociedade na América Latina**. São Paulo: EdUSP, 2006, p.71-94.

GIL, Ângela; FANIZZI, Sueli. **Porta Aberta: ciências 2º ano. 1ª ed.** São Paulo: FTD, 2011, 160p.

GOBBI, Isabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos: uma análise dos livros recomendados pelo Plano Nacional do Livro Didático**. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Carlos: UFSCar, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 4ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, 341p.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 155- 168.

HALLEWELL, LAURENCE. **O Livro no Brasil**. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz editor; Editora da Universidade de São Paulo, 1985, 693p.

HICKMANN, Roseli Inês. **Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância**. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº70, abril, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Lisboa: Ed. 70, 1994, 152p.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, 210p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, 544p.

MAGENDZO, Abraham. **La escuela y los derechos humanos**. México: Cal y Arena, 2008, 264p.

_____. **Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos**. Boletín Educación Crítica: Madrid, 2002. Disponível em: <<http://educacioncritica.fongdcam.org/files/2011/03/PEDAGOGIA-CRITICA-YEDUCACION-EN-DERECOS-HVAGOSTO-02.pdf>>. Acesso

em: 20 mar. 2015, 8p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. de Maria Célia P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 6ª ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2013^a, 304p.

_____. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. ReVEL. vol. 4, n. 6, mar. 2006.

_____. **Gênese dos Discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005, 184p.

_____. **A Propósito do Ethos**. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a. p.11-29.

_____. **Cenas da Enunciação**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008b, 181p.

_____. **Discourse Studies**. Guest editorial. London: Sage Publication, 2002. Disponível em: <<http://dis.sagepub.com>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2010, 207p.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013b, p.69-92.

_____. **O Contexto da Obra Literária**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 202p.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 382p.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **Direitos da Criança e do Adolescente: marcos legais e mídia**. 250f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP). São Paulo: PUC, 2010.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012, p152p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 80p.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004, 269p.

MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti: geografia**. 2º ano. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2011a.

MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti: matemática**. 5º ano. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2011b.

MODERNA, Editora (org.). **Projeto Buriti: português**. 5º ano. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2011c.

MORAES, Érika de. **O imaginário da criança no discurso jornalístico**: uma análise da Revista Veja Kid+. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2002.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. Madri: Santillana S.A, 1997, p.21-59.

MORTATTI, Maria Eloísa Velosa. **Gestão Democrática Como um Processo de Educação Para a Cidadania**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2006.

OLIVEIRA, Carmen de; OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. Maioridade para os direitos humanos da criança e do adolescente. In: **Revista Direitos Humanos**. Edição comemorativa dos 60 Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH-PR) da Presidência da República do Brasil, n 1, 2008. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitoshumanos/Re vista_DH.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A Política do Livros Didático**. 2ª ed. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1984, 139p.

OLIVEIRA, Lívio Lima de. Breve histórico das práticas de aquisição de livros no Brasil. In: **Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Natal: CBCC, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1588-1.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. et al. **Processos Educativos em Práticas Sociais**: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. Anais da 32ª Reunião da ANPED. Caxambú: ANPED, 2009.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena: ONU, 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>> . Acesso em: 15 out. 2014.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 3ª ed. Campinas: UNICAMP, 1995, 189p.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983, 237p.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999, 100p.

_____. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al

(orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007, p. 295-312.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012, 218p.

PIMENTEL, Fabiana Soares. **Infâncias e direitos das crianças na educação infantil**: uma análise a partir do projeto político pedagógico. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Catalão: UFG, 2014.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo de. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação e perspectivas. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n. 30, p.117-134. 1997.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013, 632p.

RAMA, Ângela; PAULA, Marcelo Moraes. **Projeto Prosa**: geografia. 4º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011, 144p.

REIS, Martha dos. Os livros didáticos de história e geografia e a educação em Direitos Humanos para a cidadania nas séries iniciais do ensino fundamental. **ORG&DEMO**. Marília, v.9, n.1/2, p.163-182. jan/dez. 2008. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/58/229>. Acesso em: 18 out. 2012.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, 336p.

RODRIGUES, Melissa Haag. **Imagens lidas & Palavras vistas**: o papel mediador do livro didático para a criança. 114f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. Santa Catarina: UESC, 2009.

ROSA, Àdima Domingues da; WILE, Rosiléia Maria Roldi. **A Educação em Direitos Humanos e a Inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (Org.). **O ECA nas Escolas**: reflexões sobre os seus 20 anos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 137-153.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set/dez, 2010.

SACAVINO, SUZANA. **Direitos Humanos e Políticas Públicas no Brasil**. DHNET, 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/susanasacavino/sacavino_dh_politicas_publicas_br.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SANTANA, Érika. **Ciências**: 4º ano. Coleção Conhecer e Crescer. 3ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2011, 91p.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo:

Iluminuras, 1999, 224p.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Visões históricas da Infância**. Texto extraído do curso a distância “ECA na Escola”. Fundação Telefônica: São Paulo, 2012a. Disponível em: <http://rodrigoeducar.files.wordpress.com/2013/05/aula_benedito_dos_santos_completa.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. A História Social da Infância e a Cidadania “regulada” de Crianças e Adolescentes. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; GENTLE, Ivanilda Matias (orgs). **O ECA nas Escolas: reflexões sobre os seus 20 anos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 29-69.

SANTOS, Moniza de Oliveira. O Ethos Discursivo das Minorias Sociais no Livro Didático de Cereja e Magalhães. In: **Anais eletrônicos 3º Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura**. Itabaiana: ENILL, 2012b.

SANTOS, Patricia Guarany Cunha. Educação em Direitos Humanos na Infância: um caminho possível para o exercício da cidadania no Brasil. In: **Anais do V Seminário Internacional – Direitos Humanos, Violência e Pobreza – a situação de Crianças e Adolescentes na América Latina**. Buenos Aires: SIDHVP, 2014.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **A inclusão do personagem negro em livros didáticos de geografia: quando a diferença é banalizada?** Geografia (Londrina), v. 22, n.1, pg. 39-58. jan/abr. 2013b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. v. 26, n. 91, p.361-378, mai/ago, Campinas: CEDES, 2005.

SEDA, Edson. **A Criança e o Direito do Desenvolvimento Humano: ou como é a doutrina da “proteção integral” a crianças e adolescentes no Brasil do século XXI**. Rio de Janeiro: Edição Adês, 2011. Disponível em: <<http://www.edsonседа.com.br/aacridhu.doc>>. Acesso em: 20 out. 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites**. 222f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2000.

_____. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In:_____; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010^a, p. 41-63.

_____. Práticas de Cidadania na Escola e na Sala de Aula. In: SOUZA, Lisita; FREIRE, Luciana (orgs). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/aidamonteiro/aida_praticas_sala_aula.pdf> . Acesso em: 15 set. 2014.

_____; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas Públicas em Direitos Humanos: uma necessidade? Por quê?. In: FERREIRA, Lúcia Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré e DIAS, Adelaide Alves (org) **Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. J. Pessoa: Ed. Universitária

da UFPB, 2010b, p. 71-98.

_____; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAAE, ANPAE, v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

_____; _____. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revista Eletrônica Educação**. Porto Alegre, vol. 36, n.1, p. 50-58. 2013.

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.110-129, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.htm>>. Acesso em: 12 Abr. 2015.

_____. **Relações Raciais Em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SOARES, Alexandre Ferrari; SELLA, Aparecida Feola; COSTA-HÜBES, Terezinha. Maingueneau. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola editorial, 2013, p.261-279.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 2014.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de; DRIGO, Maria Ogécia. **Processos comunicacionais em ambiente escolar**: o potencial de sentidos de representações visuais. Intercom – RBCC, São Paulo, v.36, n.2, p. 291-312, jul./dez. 2013.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007, p. 487-501.

UNESCO. **Plano de Ação**. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos: primeira fase. Brasília, 2012, 58p.

WEINMMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância**: um dos nomes da não razão. 259f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

ZIZEMER, Joseida Schütt. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades**. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Lista com os marcos legais e sociais relacionados a crianças e adolescentes, no Brasil e no mundo, em áreas relacionadas aos direitos humanos de crianças e adolescentes.

- 1827 - Lei de 15 de Outubro de 1827 que inclui o direito à educação.
- 1830 - Código Criminal do Império do Brasil.
- 1871 - Lei 2.040, ou Lei do Ventre Livre.
- 1890 - Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil / Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.
- 1891 - Proibição da exploração do trabalho infantil para menores de 12 anos de idade. Decreto nº 1.313.
- 1919 - Criação da 1ª entidade internacional de apoio à criança, Save the Children, com a missão de proteger e cuidar de crianças vítimas da I Guerra Mundial.
- 1920 - 1º Congresso de Proteção à Infância: assistência e proteção à infância no Brasil.
- 1923 - Decreto 16.272/23 sobre normas de assistência social, visando a proteção de menores abandonados e delinquentes.
 - Criação do Juizado Privativo de Menores no Brasil, sendo o juiz Mello Mattos o primeiro *juiz de menores* da América Latina.
- 1924 - Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, o primeiro documento internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente. Estabelece a necessidade de proporcionar à criança proteção de homens e mulheres. Era a declaração de 1924, que dizia que a criança devia ser prioridade em momentos de guerra, e devia ser colocada a salvo das condições adversas que a guerra provocava.
- 1927 - Promulgação do Código de Menores Mello Mattos, Lei 17943-A, ou apenas Código de Menores.
- 1930 - Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.
- 1940 - Criação do Departamento Nacional da Criança.
 - Lei 2024 – Fixou as bases da organização de serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência.
- 1941 - Decreto Lei 3779 – Instituiu centros de observação para diagnósticos especiais de menores.
 - A maioria penal passa de 14 para 18 anos de idade.
 - Instituição do Serviço de Assistência ao Menor (SAM).
- 1942 - Criação da Legião Brasileira da Assistência, direcionada ao atendimento às famílias de soldados enviados à guerra.
- 1943 - Lei 6026 – Dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais, instituindo a categoria de *menor infrator*.
- 1945 - Criação da Organização das Nações Unidas (ONU) com 50 países fundadores.
- 1946 - Criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)
- 1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, estabelece a necessidade de cuidado especial com a criança.
 - 9º Congresso Panamericano da Criança, realizado em Caracas.
 - Processo inicial de discussão para a elaboração do 1º projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- 1950 - Instalação do UNICEF em João Pessoa (PB), Brasil.
- 1959 - Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU), estabelece cuidado e proteção especial para todas as crianças, sem discriminação, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento.
- 1960 - Convenção relativa à luta contra as discriminações em matéria de ensino, adotada na

- 11ª Conferência Geral da ONU.
- 1961 - Promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024.
- 1963 - Declaração a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.
- 1964 - Lei 4513 Política Nacional de Bem-Estar do Menor com FEBEM e FUNABEM, substituindo o SAM.
- 1965 - Declaração sobre a promoção entre a juventude dos ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os povos.
- 1968 - Estabelecida a Lei com normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, Lei nº 5.540.
- 1969 - Convenção Americana de Direitos Humanos – pacto de San José (ratificado pelo Brasil em 1992), estabelece que todas as crianças tem direito às medidas de proteção por parte da família, da sociedade e do Estado, na medida em que sua condição de criança requer.
- 1971 - Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º grau, Lei nº 5.692.
- 1973 - Convenção 138 da Organização Mundial do Trabalho (OIT), Estabelece idade mínima de admissão ao trabalho, não devendo ser inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a 15 anos.
- 1977 - Criação da Pastoral do Menor.
- 1979 - Instituição do ano internacional da criança, definido pela ONU.
- Novo código de menores, piora a situação quando prevê prisão provisória sem audiência com curador de menores.
- 1980 - Convenção de Haia da ONU, sobre os aspectos civis do sequestro internacional de crianças.
- 1983 - Criação da Pastoral da Criança.
- 1985 - Surgimento do Movimento Nacional de meninos e meninas de rua (MNMMR).
- Definição das Regras de Beijing que estabelecem as normas mínimas das nações unidas para a administração da justiça da infância e juventude.
- 1986 - Declaração sobre os princípios sociais e jurídicos relativos à proteção e ao bem-estar das crianças, com particular referência à colocação em lares de guarda, nos planos nacional e internacional
- 1988 - Promulgação da Constituição Federal, ou Constituição Cidadã definiu o princípio da criança como sujeito de direitos e proteção no Brasil com o artigo 227.
- 1989 - Aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da ONU ratificada por todos os países, menos Somália e Estados Unidos da América.
- 1990 - Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Diretrizes de Riad, estabelece diretrizes para a prevenção da delinquência juvenil.
- Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade.
- Declaração Mundial da ONU sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90 e plano de Ação para sua implementação.
- 1991 - 1º Seminário Nacional da Assistência Social.
- 1992 - Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) como cumprimento das determinações do ECA.
- 1993 - Aprovação da Declaração de Viena que reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.
- Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS.
- Convenção de Haia da ONU, relativa à projeção das crianças e à cooperação em matéria de adoção internacional.
- 1994 - Convenção relativa ao tráfico internacional de menores.

- 1995 - Extinção do Ministério do Bem-estar social e criação da Secretaria de Assistência Social.
- Organização da I Conferência Nacional do Direitos da Criança e do Adolescente.
- Criação da Comissão Nacional de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.
- 1996 - Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394.
- Criação do Programa Nacional de Direitos Humanos - 1ª versão.
- 1997 - Definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos.
- 1998 - Política Nacional de Assistência Social – PNAS.
- 1999 - Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 182 relativa às piores formas de trabalho infantil.
- 2000 - Protocolo facultativo à convenção relativa aos direitos da criança referente à participação das crianças nos conflitos armados – ONU.
- Protocolo facultativo à convenção relativa aos direitos da criança referente ao tráfico de crianças, prostituição infantil e utilização de crianças na pornografia.
- 2002 - Programa Nacional de Direitos Humanos - 2ª versão.
- Programa Nacional de Ações Afirmativas.
- Criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- 2003 - Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAM.
- Plano Nacional de Enfrentamento a Exploração Sexual.
- 2004 - Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalho do Adolescente.
- 2006 - Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária.
- 2007 - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
- Agenda Social da Criança e do Adolescente.
- 2009 - Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- 2010 - Programa Nacional de Direitos Humanos - 3ª versão.
- Plano Nacional de Educação.
- Diretrizes Nacionais para o Ensino Básico.
- 2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo (SINASE).

APÊNDICE B – Exemplo 7 na íntegra.

Texto

1

Você vai ler uma **reportagem** publicada no site de uma organização não governamental. Observe com atenção o assunto e o modo como o texto está organizado.



LER PARA SE INFORMAR

Trabalho infantil doméstico: bom para quem?

SANDRA KIEFER, SOB A COORDENAÇÃO DA ANDI*

Fica decretado que nenhuma menina ou adolescente brasileira menor de 18 anos terá seus dias de Gata Borralheira. Ela tem direito a já nascer Cinderela e a nunca precisar esfregar o chão na casa de parentes. Ela não vai mais se sujeitar a ser “quase da família” e a lavar um banheiro ou arrumar uma cozinha, em troca de uma cama e um prato de comida. Ela se nega a ganhar um trocado para vigiar o filho da vizinha ou para pajear primas invejosas. Ela não precisa mais ficar de olho no relógio, com medo de que sua carruagem vire abóbora e sua roupa de princesa volte a rasgar em farrapos, como num conto de fadas.

Desde 12 de setembro deste ano, está em vigor o Decreto 6.481, que proíbe que adolescentes menores de 18 anos trabalhem como domésticos. Antes do decreto, era legal a contratação — desde que registrada em carteira — de maiores de 16 anos e menores de 18 para exercerem serviços domésticos. “O decreto introduz um elemento importante ao incluir o trabalho infantil doméstico entre as piores formas de trabalho infantil. Ao fazer isso, reconhece que essa menina pobre está exposta a riscos de humilhação, abusos e maus-tratos [...]”.

Dentre as 691 atividades econômicas da lista das “piores formas”, apenas o trabalho infantil doméstico chamou a atenção de parte da sociedade brasileira. “Houve uma chiadeira muito grande, tanto na classe média, que em grande parte é usuária do trabalho dessas meninas, quanto nas classes de baixa renda, que paga para a filha da vizinha olhar o bebê enquanto os pais saem para trabalhar”, compara Isa Oliveira, secretária-executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. Ela lembra que há diferenciação nos direitos trabalhistas mesmo entre as domésticas adultas que, em boa medida, trabalham sem carteira assinada no Brasil. “O agravante é que tudo o que envolve a casa



Menina de 6 anos, em Kosovo, 2004.

204

CLAUDIA WIENSA/AMY/OTHER IMAGES



Menino de 13 anos, no Egito, 2006.



TUCA VIEIRA/FOUHA/IMAGEM

Menina de 8 anos, em favela na zona sul de São Paulo, 2003.

é ininterrupto e elas ficam submetidas a uma jornada sem fim, sem folga, sem férias, sem descanso”, completa.

[...]

“O trabalho feito nas casas de família é tão ilegal quanto qualquer outro, mas parece menos ilegal porque os patrões, embora explorem esse trabalho, pensam que estão ajudando a família da criança dando o emprego, alimentando, vestindo e deixando estudar. Alguns ainda arranjaram a justificativa de que ela é filha de criação e, com isso, eximem-se de

pagar o salário devido”, critica Suzanna Sochaczewski, socióloga do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese). “A criança não está pronta para trabalhar, tanto do ponto de vista físico quanto psicológico. Ela precisa ter tempo para brincar, para não fazer nada e fingir que é uma rainha”, observa a especialista do Dieese. Ou, quem sabe, fingir-se de Cinderela. Mas nunca de Borralheira, pois o serviço doméstico, ao contrário do que parece, não é um trabalho leve.

* Sandra Kiefer foi diplomada pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) como *Jornalista Amiga da Criança* em 2000. Hoje trabalha no jornal Estado de Minas como repórter de Economia.

Portal Pró-Menino, 12 dez. 2008.

Disponível em: www.promenino.org.br. Acesso em: 29 jun. 2010.

Tantas palavras

Você sabe o que significa a palavra **legal**? Compare.

- Adoro este trabalho, ele é muito legal!
- Pela Constituição brasileira, o trabalho infantil não é legal.

Que outra palavra no texto está associada ao sentido de **legal** na segunda frase? **direito**