

Direitos dos Adolescentes: Fazendo Sentido nas Vivências Cotidianas

Adolescents' Rights: Making Sense in Everyday Experiences

Gilberto Lima Santos¹
Antonio Marcos Chaves²

Resumo: Os direitos são vivenciados nas dimensões social e individual simultaneamente. O propósito deste estudo foi compreender como o adolescente atribui sentidos aos seus direitos nas vivências cotidianas. Trata-se de um estudo de casos. Os participantes foram dois estudantes do ensino médio, um com 16 e outro com 17 anos de idade. Inicialmente, um questionário foi aplicado aos estudantes. Depois, entrevistas individuais semiestruturadas foram desenvolvidas, no intuito de complementar e aprofundar as respostas dadas ao questionário. As informações obtidas foram analisadas qualitativamente. Tendo como referência a Psicologia Histórico-Cultural, foi possível concluir que, ao vivenciar os direitos em contexto específico, o adolescente os articula à sua própria história, emoções, necessidades e intenções. Essas articulações constituem núcleos de sentidos que se conectam e se organizam como uma totalidade. Essa totalidade sistêmica parece orientar os modos como o sujeito passa a conferir sentidos às suas novas vivências, relativas à mesma temática.

Palavras-chave: adolescente; vivências cotidianas; direitos; sentidos.

Abstract: People experience their rights in individual and social dimensions simultaneously. This study aimed to know the ways through which each adolescent make sense about his/her own rights in everyday experience. This is a case study. The participants were two students in high school. He was 16 and she was 17 years old. In the first moment, a questionnaire was given to the students. In the second moment, semi-structured individual interviews based on their responses to the questionnaire were developed in order to get a deeper and better understanding. Data analysis was conducted qualitatively. Referring to Historical and Cultural Psychology, it became possible to conclude that, while experiencing rights within a specific context, the adolescent articulates them to his/her history, emotions, needs and intentions. These links are cores of senses which, in turn, organize themselves as a totality. This totality seems to guide the ways in which the individual means his new experiences relating to the same topic.

Keywords: adolescent; everyday experiences; rights; senses.

1 Doutor em Psicologia, professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Contato: gilblimas@hotmail.com

2 Doutor em Psicologia, professor adjunto da Universidade Federal da Bahia.

Direitos dos Adolescentes: Fazendo Sentido nas Vivências Cotidianas

Adolescents' Rights: Making Sense in Everyday Experiences

Gilberto Lima Santos
Antonio Marcos Chaves

Introdução

Direitos humanos são aqueles concernentes à totalidade dos seres humanos (Benevides, 2004). Contudo, foi com o trágico impacto da Segunda Guerra Mundial (1942-1945) que se fortaleceu a luta pela multiplicação e universalização dos direitos sociais (Bobbio, 2004). A mudança de foco do ser humano genérico para o ser humano específico, diferenciado com base em critérios como sexo, idade, condições físicas etc., tem possibilitado, por exemplo, a emergência dos direitos de crianças e adolescentes, das mulheres e de deficientes físicos e mentais (Bobbio, 2004).

Direitos humanos são valores morais fundamentais à dignidade do ser humano (Höffe, 2004; Queiroz, 2004). São compreendidos como princípios da organização social, pois indicam possibilidades e limites à ação humana, visando à construção de uma sociedade harmoniosa, justa e igualitária (Luca, 2003). Esses direitos compõem as três dimensões da cidadania (Marshall, 1967): civil (direitos individuais ou de liberdade), política (direito de participar da autoridade política como eleitor ou eleito) e social (direitos à saúde, à educação, à segurança, ao trabalho etc.).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, em 1989, foi um marco decisivo, no plano internacional, para que crianças e adolescentes se tornassem sujeitos de direitos. Porém, antes mesmo desse importante evento, o interesse acadêmico pelo tema já se fazia presente. O trabalho de Melton (1980), no campo da Psicologia, é uma evidência disso. Em um estudo realizado em Boston (Estados Unidos da América), ele descobriu que as concepções das crianças sobre seus direitos aparecem nos primeiros anos da escola elementar e progridem através de três níveis ou estágios até alcançarem configurações mais abstratas.

Encontramos na literatura vários estudos que focalizam esta temática, mas restringimo-nos aqui àqueles que procuram dar voz a crianças e adolescentes. Esta opção está pautada na suposição de que as concepções de crianças e adolescentes sobre os direitos são importantes para a formulação e execução de políticas públicas em muitas áreas que os afetam, especialmente na área educacional.

No Brasil, dentre os estudos mais recentes, encontramos o de Rizzini, Pereira e Thapliyal (2007), realizado com crianças e adolescentes do Rio de Janeiro-RJ. A conclusão das autoras foi que os participantes percebiam os seus direitos de modos diferenciados; e que essa diferenciação estava relacionada à sua condição social. Em Porto Alegre-RS, Souza (2008) identificou relações entre a idade, o sexo e o nível socioeconômico dos adolescentes e os direitos individuais (participação e expressão) e sociais (tais como trabalho e segurança) que eles destacaram. Ainda no Rio Grande do Sul, outro estudo foi desenvolvido por Alves e Siqueira (2014), que notaram diferenças nas concepções dos adolescentes em função do contexto (urbano ou rural) propiciador de informação sobre os direitos.

Em Natal-RN, Cortes (2011) conduziu um estudo no qual os adolescentes percebiam que seus direitos sociais não são garantidos através de políticas públicas. Essa não garantia dos direitos também foi observada por Souza, Lauda e Koller (2014), em Porto Alegre-RS.

Os adolescentes não se sentiam protegidos da violência física e apontaram a violação do direito à privacidade no âmbito familiar.

Sherrod (2008), em estudo realizado nos Estados Unidos da América, notou que os adolescentes priorizavam os direitos sociais ou os direitos de liberdade, em função da condição socioeducacional de sua família. Em Jerusalém, Ben-Arieh e Attar-Schwartz (2013) viram que a nacionalidade, a religião e a escolarização dos pais eram fortemente relacionadas às concepções de direitos apresentadas pelos adolescentes. Na Itália, Passini (2014) avaliou que as meninas conferem menos importância aos direitos como liberdade absoluta e aos deveres como imposições sociais e valorizam mais os aspectos relacionais e interativos do que os meninos.

Podemos salientar que, de modo geral, esses estudos encontrados indicam que os conhecimentos sobre os direitos apresentados por crianças e adolescentes estão relacionados a particularidades do contexto cultural em que vivem, bem como à sua inserção social. Nacionalidade, posição social, família e instituições difusoras de informações parecem cumprir papel importante nessa construção de conhecimento, assim como determinados atributos distintivos dos indivíduos, a exemplo da faixa etária e do gênero.

A importância desses achados é de suma importância, inegavelmente. Entretanto, compreendemos que esses estudos, embora impliquem, explícita ou implicitamente, a subjetividade na construção das concepções de direitos, por parte de crianças e adolescentes, focalizam predominantemente o plano social. Este plano é o dos conhecimentos comuns, do domínio coletivo, compatível com o plano dos significados na teorização de Vygotsky (1984/2015). Portanto, fica uma lacuna no plano das singularidades. Não encontramos estudos que se preocupassem em abordar os processos através dos quais cada indivíduo toma para si esses conhecimentos.

A questão poderia ser formulada da seguinte forma: como o sujeito singular significa os direitos que exercita no cotidiano? Sendo assim, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender como o adolescente atribui sentidos aos direitos que exercita no cotidiano. O que está em foco, portanto, é o exercício da cidadania.

Para Vygotsky (1934/2000, 1984/2015), o pensamento humano tem origem social. A integração entre este plano e o plano individual ocorre através de um complexo processo de internalização. Vygotsky (1934/2000) considerava que o pensamento e a fala estão envolvidos no significado da palavra, constituindo o pensamento verbal. Ele assinalou que esse significado comporta duas dimensões. Uma dimensão é compartilhada pelos participantes de uma mesma cultura e, portanto, funciona como conhecimento comum, enraizado na palavra. Esse conhecimento é o significado propriamente dito. A outra dimensão é o significado individual, ou seja, o sentido. Este tem o significado propriamente dito como base ou núcleo, ao qual se articulam a situação, o contexto e as motivações sintetizadas nas vivências afetivas do indivíduo. Sendo assim, o sentido é mais concreto e mais abrangente do que o significado propriamente dito e o inclui.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), ao encontrar a noção de sentido, Vygotsky avançou na compreensão do fenômeno da constituição social da subjetividade. Isto lhe permitiu afirmar que, na fala interior, o sentido precede o significado. Por conseguinte, esta ordem se inverte no plano interpessoal. Deste modo, Vygotsky (1935/1994) situou a dimensão social e a dimensão individual como indissociáveis constituintes da experiência emocional, sendo esta vista como uma unidade. Ao proporcionar-lhe as formas de pensar, sentir e agir, o ambiente possibilita ao indivíduo interpretá-lo, vivenciar emocionalmente

a situação e nela objetivar-se em ação. Ou seja, há um movimento simultâneo do social para o individual (subjetivação) e deste para aquele (objetivação).

Vygotsky (1934/2000) afirma que *“o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”* (p. 181). Porém, a ponderação de Rey (2009) é relevante para a compreensão que advogamos neste estudo, pois, apesar de definir o sentido com relação à palavra, Vygotsky o configura cada vez mais como sistema: *“E a palavra vai cedendo lugar a uma nova formação que tem seu status próprio na vida psíquica”* (p. 50).

Método

Para proceder à apreensão e análise dos conteúdos e processos implicados na produção de sentidos, a abordagem qualitativa parece ser a mais adequada. O presente estudo tem caráter exploratório e foi desenvolvido no formato de estudo de caso. Assinalamos que foram adotados todos os procedimentos e cuidados éticos, previstos na legislação vigente, relativos à pesquisa com seres humanos.

Participantes

Definimos como adolescente o indivíduo com idade entre 12 e 18 anos incompletos, como o faz o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990). Dois estudantes do Ensino Médio, uma garota de 17 anos e um garoto de 16 anos, alunos de uma escola pública, foram os participantes do estudo. Foram escolhidos por conveniência, acessibilidade e voluntarismo.

Instrumentos e procedimentos

Após a obtenção do consentimento esclarecido dos participantes, bem como de seus pais, foi aplicado um questionário e, em seguida, utilizada a técnica da entrevista individual semiestruturada. O questionário apresentou, basicamente, três questões abertas, cujas respostas deveriam ser justificadas: o que o adolescente já tem o direito de fazer; o que já tem o direito de ter; e quais os direitos que gostaria de ter. Em seguida, o entrevistador, em sessão individual gravada em áudio, buscou o aprofundamento necessário à compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes aos seus direitos, a partir das respostas registradas no questionário.

Análise

Inicialmente foram identificados os significados expressos através do questionário. A seguir, as informações obtidas através da transcrição das entrevistas foram organizadas de modo a delinear a história pessoal de cada participante, no tocante às vivências – apontadas por Vygotsky (1935/1994) – ou exercício cotidiano dos direitos, bem como sua relação com o contexto. Neste processo, foram identificadas as motivações dos participantes, em termos de interesses, sentimentos, emoções, necessidades e intenções. Estes aspectos motivacionais vinculados à especificidade de um determinado contexto foram tomados como indicadores e considerados constitutivos de um núcleo de sentidos. Esses indicadores são representados por palavras ou expressões sugeridas pela fala do participante. A partir da apreensão da convergência entre esses indicadores, o núcleo de sentidos ganhou uma

denominação que sintetizasse seu conteúdo.

Como no processo proposto por Aguiar e Ozella (2013), os núcleos foram separados, primeiro, e analisados em suas articulações depois. Os indicadores expressam os subtemas caracterizadores do núcleo, apontando suas conexões com outros núcleos de sentido, e funcionam como vetores de movimento do sujeito.

Resultados

Com vistas à garantia da confidencialidade, utilizamos codinomes para os participantes. Foi possível configurar a emergência de três núcleos de sentidos no caso de Alice e quatro núcleos no caso de Aquiles. À primeira vista, a configuração de cada núcleo pode parecer arbitrária, em função de seus entrelaçamentos e da consequente dificuldade para apresentá-los separadamente. Porém, julgamos que essa impressão pode ser amenizada pela compreensão de como esses núcleos se conectam na constituição de uma totalidade. Os indicadores de nucleação dos sentidos aparecem entre parênteses e em negrito. Esclarecemos, de antemão, que optamos por manter as peculiaridades da fala dos participantes, evitando correções.

Caso 1: Alice

Alice mora com os pais e tem um irmão mais novo, também estudante. No questionário, ela expressa conhecimentos sobre os direitos individuais, ou direitos de liberdade, que podem ser traduzidos como direito de ir e vir, direito à convivência comunitária, direito à diversão, direito ao exercício da sexualidade etc. Refere-se a esses direitos em termos de “*ir pra festa, viajar, namorar e ir pra onde quiser*”, bem como desejo de “*morar sozinha*”. Ela atribui essas possibilidades à confiança que tem merecido de seus pais. Chama a atenção, desde logo, o fato de Alice não fazer qualquer referência aos direitos sociais, como educação e trabalho, por exemplo.

Núcleo de sentidos 1: entre os pais e os direitos

Na expressão de Alice, seu pai é quem assume o comando quando se trata do direito de namorar:

No começo, quando completei 15 anos, meu pai falava: não namora, não, você é muito nova! Quando completei 15 anos, ele disse que deixava namorar na porta. Ai... Ele disse que não me queria namorando escondido. Era melhor namorar na porta.

(Restrição parental; direito à sexualidade e constrangimento)

Quanto ao direito de sair com os amigos, Alice conta com uma atitude mais flexível dos pais, embora estes não abdicuem totalmente de exercer certo controle. Assim ela se expressa:

É, tenho que pedir. Perguntam: vem que horas? E eu digo: sei não, depende do povo. (Estratégia e intencionalidade).

Nessas ocasiões, a determinação dos pais é substituída pela deliberação entre Alice e seus pares. Esse movimento para fora da família faz parte do seu processo de ampliação dos direitos de liberdade. **(Complacência parental e autoconfiança)**

Contudo, Alice ainda não se sente satisfeita com a liberdade que logrou alcançar diante dos seus pais. O sonho de morar sozinha revela isto:

Sei lá! Assim... apesar de que eu já tenho... mas, ficar à vontade na minha casa... ficar acordada quando quiser... fazer o que eu quiser! Eu gosto de ficar sozinha, às vezes... Ah, é bom!
(Restrições familiares, insatisfação, necessidade e direito à privacidade)

Portanto, ter a própria casa significaria, para Alice, poder se sentir mais livre, usufruir o direito à privacidade e superar as restrições parentais remanescentes. Se isso é o que lhe falta hoje, parece que suprir essa necessidade só lhe será possível quando concretizar, no futuro, a outra face do seu processo de tornar-se independente, ou seja, o trabalho, o que a tornará adulta em sua suposição.

Começamos a compreender o sentido do direito à educação para Alice, assim como sua omissão no questionário, quando seu irmão entra na situação:

Meus pais me cobram, sim! Porque ele é bem inteligente! Então, eles dizem: faz como teu irmão, que não tira a cara dos livros! **(Expectativas e pressões parentais; reconhecimento e constrangimento de Alice).**

A situação se inverte para Alice. Seu irmão mais novo é apontado por seus pais como o modelo no qual deveria se espelhar. Isso certamente a desqualifica aos olhos da família. Sobre as cobranças que seus pais lhe fazem, ela explicita:

Estudo... Ter um emprego bom. Só isso... Porque me formo e deixo pra trabalhar só quando me formar. Tenho que pensar isso. **(Expectativas e pressões parentais; projeto de Alice).**

O direito ao trabalho (direito social) surge como algo difícil para Alice. Sua narrativa, enquanto interpretação de suas vivências dos direitos individuais e sociais, apresenta aspectos cognitivos (estratégia, reconhecimento, projeto etc.) e afetivos (constrangimento, insatisfação, autoconfiança etc.). Os indicadores são de que suas vivências ocorrem num contexto marcado por restrições, pressões e expectativas que a deixam em situação de desvantagem e insatisfação, embora comece a encontrar um derivativo, uma saída, nos direitos individuais (direitos de liberdade). Os aspectos afetivos negativos (insatisfação e constrangimento) e a complacência parental parecem fazer com que Alice se mova para contextos mais favoráveis.

Núcleo de sentidos 2: o sentimento de desvalia diante do irmão

Permanecer em casa significa, para Alice, viver menos. Sair de casa, usufruir dos direitos de liberdade, significa lançar-se à vida. O elemento complicador é o direito ao trabalho, que a atormenta. Sobre possíveis sentimentos de culpa relativos a essa questão, Alice responde:

É, sinto. Porque eu já tive várias oportunidades. Assim... Teve um negócio do INSS e minha mãe me pediu pra estudar. Até uma amiga minha conseguiu passar, tava um assunto fácil... E eu não estudava. **(Reconhecimento, perda de oportunidades e sentimento de culpa)**

Esquivar-se do estudo funciona para Alice como uma forma de evitar o sentimento de incompetência para essa atividade, já que a põe em comparação com o seu irmão. Como o lugar do estudo, em sua casa, se encontra ocupado por ele, Alice se sente deslocada, e busca seu lugar fora de casa, na vivência dos direitos de liberdade. Sobre os estudos, ela se expressa assim:

Não sou muito como ele. Mas estudo. Eu gosto de sair mais e ele gosta de ficar em casa. Ele já trabalha também. **(Comparação e sentimento de desvantagem)**

Assim, relacionando o estudo do irmão à permanência em casa, Alice liga o estudo ao não exercício dos direitos de liberdade. Isto a conforta, mas não a torna imune ao constrangimento. Sobre a hipótese de ser afetada por isso, ela afirma:

Um pouco assim... Eu vejo... meu irmão mais novo já trabalha... Eu fico pensando nos meus pais... Porque sou mais velha e meu irmão já trabalha... (Comparação, sentimento de desvalia e constrangimento)

É com o inevitável sentimento de culpa que Alice responde à expectativa da família de que os filhos ajudem na luta pela sobrevivência. Ela sente que não faz jus à posição de primogênita, como reza a tradição. Sente-se superada pelo irmão mais novo. Neste núcleo, os indicadores desenham uma situação bastante perturbadora para Alice, que se compara e é comparada (por seus pais) com seu irmão. Para ela, esta situação parece ser algo emocionalmente insustentável, pela carga de culpa, desvalia e constrangimento. Os indicadores, como no núcleo anterior, afirmam a necessidade de um movimento em direção a uma zona mais confortável.

Núcleo de sentidos 3: liberdade compensatória

Para Alice, foi a partir dos 15 anos de idade que ela começou a conquistar os direitos de liberdade. Foi tentando ser livre, forçando os limites e dialogando que ela conseguiu convencer sua mãe a confiar em suas competências e possibilidades:

Oh, eu saía escondida e minha mãe ficava brigando... ela não deixava sair... aí ela descobriu e viu que eu saía e nunca aconteceu nada de errado... aí eu fui conversando com ela e ela me deu confiança... a partir daí ela foi deixando (Concessão parental, autoconfiança e autonomia).

Aqui os direitos de liberdade aparecem, simultaneamente, como conquista da adolescente e concessão dos pais. Conquista e concessão que resultam de um processo de negociação. A responsabilidade de Alice consiste em não deixar que nada de errado aconteça em suas saídas, de modo que, ao não trazer problemas para casa, corresponda às expectativas dos seus pais. Alice trava esse diálogo ora com seu pai ora com sua mãe, mas principalmente com esta, por lhe ser mais favorável. Sobre isto, ela declara:

Meu pai é na dele, é calmo, tudo que minha mãe deixa, ele deixa. (Concessão materna, estratégia e intencionalidade)

De todo modo, o direito de ir e vir, o direito à convivência comunitária e o direito à diversão ganham amplitude significativa na experiência de Alice. Nessa experiência, ela salienta a própria autonomia, o poder de escolha que detém:

Na hora que eu quiser... Faço... assim... quando quero, peço a eles e eles deixam. Mas tem vez que tem [festa] e eu não tô com vontade, aí não vou. Mas, todo lugar que eu peço, eles deixam eu ir. (Concessão parental, autoconfiança e autonomia)

Duas questões foram apresentadas a Alice, comparando-a ao irmão. Primeiro, se a ela dá a impressão de que aproveita mais a vida. A resposta foi:

Dá, com certeza!

Segundo, se isso compensa, de certa forma, o que lhe falta em relação ao estudo e ao trabalho. Sua resposta:

É, nessa parte, acho que eles [seus pais] confiam mais em mim do que em meu irmão. Eles sentem mais segurança comigo do que com ele, nessa parte de sair... (Confiança parental,

autoconfiança e satisfação)

Os indicadores permitem entender que a criação de uma alternativa para a posição desvantajosa que ocupa diante do irmão, significa, também, para Alice, a necessidade de capitalizar a confiança e a afeição dos pais. A vivência dos direitos de liberdade é, para ela, então, a tábua da salvação. Aí, os ganhos (autoconfiança, satisfação e autonomia) compensam provisoriamente as perdas que lhe são impostas pela convergência entre estudo e trabalho, personificada na atuação do irmão. Portanto, para Alice, os direitos de liberdade têm o sentido de superação, de compensação, enquanto que os direitos sociais (educação e trabalho) têm sentidos contraditórios. Ao mesmo tempo em que significam o meio para obter sua almejada independência (compra de uma casa, privacidade etc.), os direitos sociais lhe produzem sentimentos de incompetência, porque a situam diante do irmão.

Caso 2: Aquiles

Aquiles é filho único, mora com a mãe e o padrasto. No questionário, Aquiles se coloca no mesmo patamar dos adultos, em termos de direitos e de deveres. Evoca basicamente dois direitos: educação e trabalho (direitos sociais). Elege-os, situando-os como produtos de escolhas pessoais, e assim sugere a necessidade de ser autônomo. Ao mesmo tempo, destaca o emprego como busca, como projeto que poderá lhe proporcionar a sonhada independência. Curiosamente, e ao contrário de Alice, Aquiles não se refere aos direitos de liberdade, além da autonomia.

Núcleo de sentidos 1: trabalho e emprego

Desde logo, Aquiles focaliza o direito ao trabalho, realçando sua contraparte, ou seja, o dever, a responsabilidade, e equiparando-se aos seus pais:

Responsabilidade... Um bom emprego... Eu tenho condição de trabalhar. O mesmo direito que eles têm de fazer algo bom pra si na vida, eu também posso e tenho esse direito. (Projeto e orgulho)

Para Aquiles, o direito ao trabalho precisa concretizar-se enquanto emprego para o qual supõe aproximar-se a oportunidade:

Eu acredito que esteja próxima, porque estou chegando à idade, né? 17 anos e, aí, com 18, acredito que vou conseguir essa oportunidade... de ter emprego pra ganhar dinheiro. (Necessidade e projeto)

Assim, Aquiles situa a efetividade do direito ao trabalho na maioridade, momento este em que lhe seria possível auferir a remuneração correspondente. Expressa, desse modo, uma compreensão ingênua acerca da inserção no mercado de trabalho. Enquanto vislumbra um campo de possibilidades no futuro, relativo ao emprego, Aquiles esclarece que já trabalha:

Mas esse programa é voluntário, é dedicado à igreja, né!? (Valor e religiosidade)

Aquiles informa que realiza um programa em uma emissora de rádio como voluntário de uma entidade religiosa. Essa atividade é parte de um trabalho mais amplo no qual se encontra engajado. Para ele, o trabalho do qual participa, ao lhe agregar aprendizagens, torna-se algo constitutivo de sua vida. Isto é, imprime sentido, organiza o seu mundo, a despeito dos conflitos:

Apesar de que eu gosto muito dessa área da caridade. Eu não sou muito chegado a dinheiro.

Eu gosto de fazer uma coisa que faça as pessoas felizes, sem receber nada em troca. Mas eu preciso também, né? (Valores divergentes, altruísmo, satisfação, necessidade)

Aquiles se regozija ao anunciar sua precoce inscrição no mundo laboral, ainda que isso não lhe proporcione ganhos financeiros. Apraz-lhe ajudar as pessoas, poder demonstrar suas capacidades e angariar, assim, o reconhecimento social. Aspectos motivacionais (necessidade, projeto etc.) se articulam a indicar o emprego para o futuro, enquanto religiosidade, altruísmo e satisfação situam seu comprometimento com o trabalho voluntário no presente.

Núcleo de sentidos 2: expectativas maternas

Em sua casa, perante sua mãe, esse engajamento em trabalhos assistenciais é recebido com descrédito:

Hoje mesmo tava tendo uma discussão com minha mãe. Ela cobrando que eu não trabalho, não sei o quê. Aí eu falei pra ela: tá difícil, né? Um adulto, hoje, não consegue emprego. Imagine eu, adolescente com 16 anos! (Cobranças e constrangimento)

Sua queixa em relação à atitude da mãe revela parte do seu sofrimento:

Ela fica me xingando, fala barbaridades. Eu digo: olha, tem que pensar no que falar, não é? Porque ofende a pessoa. E outra: não sou pessoa que fica em bar de inferninho, não fico vagabundando, eu faço trabalho comunitário. Isso aí já é uma coisa boa, tô aprendendo... Fazer uma coisa boa pra vida, mesmo que não ganhe financeiramente. E é algo que vou levar em minha vida, pro resto da vida! (Desqualificação, agressão, valores divergentes, constrangimento e esperança)

Os pontos de vista de Aquiles e de sua mãe são parcialmente divergentes quanto ao trabalho. Em comum, eles vivenciam a necessidade de sobrevivência. A necessidade os leva a pensar no trabalho remunerado, no emprego. Porém, para Aquiles há algo mais: o altruísmo, a solidariedade e o sentimento gratificante que lhe advém disso. Ainda assim, o constrangimento e a desqualificação que sua mãe lhe inflige parecem fortalecer seu projeto de conseguir emprego (apontado no núcleo anterior). Além disso, essa vivência diante da mãe parece contribuir, também, para que Aquiles se afaste da convivência familiar e busque a convivência comunitária e o trabalho voluntário. Sua busca, portanto, é pelos direitos sociais em primeiro plano.

Núcleo de sentidos 3: criança adulta e adulto criança

Ao responder se reconhece a si mesmo como adolescente ou adulto, Aquiles se volta, prontamente, para a infância:

Meio. Eu sou uma pessoa assim que, desde pequeno, com cinco anos de idade, já agia como adulto. Não sei o que é esse negócio de brincar. Meu negócio era estudar e procurar alguma coisa pra fazer. Desde os cinco anos que eu fazia esse trabalho voluntário. (Trabalho precoce, supressão do brincar e estudo)

Desse modo, Aquiles desvela sua singular compreensão do direito ao trabalho. Posto e vivido em lugar do direito de brincar, por força de circunstâncias adversas de sua vida, o trabalho impregnou sua infância, lançando-o à condição de adulto temporão. Nem criança nem adulto, na verdade. Restou-lhe a indefinição. A saída da infância ficou sem um marcador vivencial em termos de direitos:

Desde os cinco anos, eu já pegava o microfone, fazia entrega do Avon. Sempre

gostei de ter responsabilidade no que faço, sonhar muito e ir atrás dos sonhos. Eu nasci uma criança carente. Eu sou uma pessoa que nem ligo assim... Brinco muito também, gosto de fazer perturbações, mas, na hora do sério, é sério. (Necessidade, trabalho precoce e discernimento)

A solidão e a carência afetiva decorrente impuseram a Aquiles uma ordem peculiar. Essa ordem incluiu a precipitação de suas incursões ao mundo adulto (interações, exercício laboral) e a postergação de atividades tipicamente infantis, como aquelas referentes ao direito de brincar:

Eu não gostava muito, não [de brincar]. Eu procurava os adultos pra conversar. Parecia um adulto mesmo. Isso aí minha mãe brigava, não gostava. (Interações com adultos; precocidade reprimida)

Sobre a emergência de comportamentos infantis hoje, Aquiles afirma:

Acontece. Depois de ser adulto, ando me comportando como criança agora. Isso atrapalha, né? Eu brinco muito, é aquela coisa toda. Quando era criança era mais sério. (Brincadeira deslocada)

A substituição do direito de brincar pela precocidade do trabalho, na infância, parece ter estabelecido o gosto pelo último tipo de exercício, mas, também, tem levado Aquiles a confundir a fronteira entre os dois.

Núcleo de sentidos 4: solidão, autonomia e altruísmo

As carências de Aquiles abrangem amplos sentidos da sobrevivência, incluindo-se aí a dimensão afetiva. Em sua itinerância, dentre os direitos de liberdade, o direito de ir e vir é necessariamente saliente. A respeito da permissão de sua mãe para sair, ele explica:

Não me cobra. Ela não pergunta muito porque é difícil a gente se ver. Ela trabalha e chega de noite. E, quando ela chega, eu tenho que sair, porque trabalho no Grupo [...] também. Aí, a gente não se vê muito. A gente se vê dia de domingo. (Desencontro).

No cotidiano, Aquiles não conta com a presença da mãe ou do padastro:

Fico só, completamente, né? (Solidão).

Sobre ser filho único, Aquiles revela:

Sim, sinto muito. Uma companhia, ter irmão, irmã... Eu sinto aquele vazio... Sinto falta de uma pessoa do meu lado pra conversar. Problemas que acontecem fico guardando comigo. Então, tenho que resolver junto... eu mesmo, sozinho, né? (Solidão e carência afetiva).

Aquiles aponta possíveis elos entre a vivência da solidão e o exercício de direitos (sociais e de liberdade):

É... Faz parte mesmo. Sou, sinto na solidão. Mas, assim, sou uma pessoa independente, né? Mas, também, gosto muito de ter independência. Toda vida gostei de fazer algo pra ajudar as pessoas. Então, tem a ver, sim. Por sentir essa solidão, eu procurava fazer algo, mesmo que não desse dinheiro, pra tentar aprender o que estou fazendo e também pra ensinar o que eu sei. (Solidão, autonomia e altruísmo)

Por ficar só a maior parte do tempo que permanece em casa, Aquiles se sente, ordinariamente, bastante à vontade para exercitar os direitos de liberdade. E, por se sentir só, busca entrar em conexão com as pessoas da comunidade através do trabalho voluntário.

Em sua ação, o direito à convivência comunitária, o trabalho e a ajuda às pessoas compõem um todo indissociável. Eis sua afirmação:

Isso! Porque, assim, pelo que entendo, assim, dentro de mim, quando a gente ajuda outras pessoas ou faz algo bom pra ajudar a ser feliz, você preenche aquele vazio dentro de você. É como se fosse um pedaço de você faltando. Mas, você ajudando, aquele pedaço começa a se ajuntar novamente. Então, aquele vazio preenchia com essa coisa boa que eu fazia para as pessoas. (Convivência comunitária, carência afetiva e solidariedade)

É nessa sociabilidade laboral e altruística que Aquiles se vê produzindo sentidos e buscando contribuir para que outras pessoas, com as quais convive, confirmem novas significações às suas vidas. Foi numa ordem subvertida que Aquiles viveu a sua infância. Desde cedo, sentiu-se apto a usufruir o direito de trabalhar e de vivenciar a liberdade, mas uma liberdade cheia de solidão e vazia do tempo de brincar. Ele tenta escapar da solidão pelo exercício do direito ao trabalho e pela convivência comunitária com adultos. Sua autonomia é robusta desde a infância e o fio de dependência que o prende aos familiares é, sobretudo, financeiro. Aquiles busca a independência, mas uma independência marcada pela solidariedade.

Discussão

Podemos notar que os sentidos produzidos por Alice e por Aquiles ilustram a afirmação de Rizzini et al. (2007) de que os adolescentes expressam a necessidade de reconhecimento e respeito e o desejo de realizar escolhas autônomas. Divergem, porém, do achado de Sherrod (2008), em que os adolescentes priorizam os direitos sociais ou os direitos individuais em função de sua condição socioeconômica. Alice e Aquiles, a despeito de sua situação socialmente desvantajosa, põem os direitos de liberdade (Alice) ou os direitos sociais (Aquiles) em primeiro plano em função dos sentidos que constroem processualmente acerca de suas vivências cotidianas.

Também é possível um contraponto com o estudo realizado por Souza (2008), que relaciona ao macrossistema os conhecimentos dos adolescentes sobre os direitos. Nossos resultados ressaltam a importância dos processos proximais para a efetivação desses conhecimentos. No caso de Alice, o exercício dos direitos de liberdade (individuais) está mais diretamente associado à convivência com seus pares e ao controle exercido por seus pais, e os sentidos dos direitos sociais (educação e trabalho) diretamente associados à convivência familiar, às expectativas de seus pais. No caso de Aquiles, o direito ao trabalho remete tanto à família quanto à igreja, enquanto que os direitos de liberdade (ir e vir, escolha e expressão) parecem mais articulados à ausência dos seus familiares. Ou seja, configura-se aqui a centralidade da família nos processos de subjetivação dos significados dos direitos difundidos socialmente.

Sobretudo, podemos perceber que, ao fazerem sentido para os adolescentes, os direitos surgem entrelaçados indissociavelmente ao contexto vivencial. Além disso, percebemos que os núcleos de sentidos produzidos por Alice se conectam predominantemente de modo transversal (articulados a contextos vivenciais situados no mesmo tempo histórico), embora haja, também, uma perspectiva longitudinal (momentos históricos diferentes) no desenvolvimento de cada núcleo. Isto parece expressar a mobilidade de Alice entre contextos diferentes (tanto em casa com a família, quanto na rua com os amigos), com a possibilidade de acessar significados diversos, e seu foco no tempo presente.

Em se tratando de Aquiles, os núcleos de sentidos se conectam, também, de modo transversal (expectativas maternas e trabalho), mas as conexões longitudinais (perspectiva histórica que parte da vivência da solidão e do trabalho na infância, chega ao exercício do trabalho voluntário e projeta a conquista do emprego para o futuro) parecem mais marcantes. As reminiscências de Aquiles são imponentes, assim como sua esperança.

Essas conexões entre os núcleos de sentidos ilustram a consideração de Vygotsky (1935/1994) de que a relação entre o indivíduo e seu ambiente é sempre mutante, bem como são mutantes as significações aí implicadas, pois ambos estão em contínuo movimento, em transformação. A identificação dessas conexões também corrobora a afirmação de Rey (2005) acerca da migração de sentidos entre espaços sociais distintos. Entretanto, devemos salientar que o mesmo espaço social (a casa ou a família, por exemplo, no caso de Alice) pode comportar contextos vivenciais diferentes (Alice diante do irmão, que evoca os direitos à educação e ao trabalho, e diante dos pais no embate pela vivência dos direitos de liberdade), entre os quais ocorre a migração (ou interpenetração) de sentidos.

Alice busca o exercício dos direitos de liberdade como se almejasse a própria individualização. A liberdade surge, simultaneamente, como produto e condição do processo de individualização, como consciência de si ligada às escolhas e projetos pessoais (Carneiro, Ribeiro & Ippolito, 2015). Alice parece deslumbrada com o campo de possibilidades que aí se descortina. São possibilidades hedonistas que, também, exigem responsabilidade, pois Alice precisa da legitimação de seus pais. Esta conquista, por sua vez, eleva sua autoestima. No caso de Aquiles, essa busca da individualização se articula com uma perspectiva coletivista. Há um empenho histórico em converter suas vulnerabilidades (solidão, carência afetiva) em produtividade (trabalho). Podemos dizer que sua itinerância parte de uma autonomia solitária para uma independência solidária.

Considerações Finais

Os núcleos de sentidos surgem conectados entre si. Há indícios de que, em sua totalidade, ou seja, enquanto sistema, esses núcleos apresentam alguma permanência, por mais breve que seja. Isto contraria, ou relativiza, em certa medida, a afirmação de Rey (2005) de que os sentidos são imprevisíveis. Ao menos nessa dinâmica sistêmica que aqui focalizamos, parece haver alguma permanência, em termos de tendências, e, portanto, alguma margem de previsibilidade.

O que é mais importante na constatação das regularidades constituídas pelos sentimentos, emoções e intenções implicados nos sentidos dos direitos é que elas se transformam no jeito peculiar com que cada pessoa compreende e lida com suas vivências relativas a esses mesmos direitos. Este jeito peculiar implica em tendências na história do adolescente, tem ponto de partida e direção. Instala-se ao longo de uma trama relacional entre o adolescente, seus familiares e seus pares. É a expressão de uma totalidade complexa, constituída por diferentes núcleos ou configurações de sentidos. Tomar isoladamente uma configuração de sentidos é insuficiente para apreendê-los, pois o delineamento de núcleos de sentidos nada mais é do que um artifício para facilitar o entendimento daquilo que, em termos vivenciais, é complexo, indissociável e movente.

Ao transformar os significados dos direitos e as concepções de adolescência, que são construídos e difundidos coletivamente, em constituintes de sua subjetividade, o adolescente configura modos singulares de perceber, de significar e de posicionar-se no mundo, inspirado em suas fontes sociais. Isto quer dizer que o adolescente passa a

se conduzir de forma seletiva diante dos significados dos direitos e das concepções de adolescência disponíveis em seu contexto sociocultural. O adolescente assume para si os conhecimentos que fazem sentido para sua vida, os significados que mobilizam seus sentimentos e emoções, que lhe permitem uma leitura de sua história e de sua condição como ser vivente.

Embora o estudo de dois casos não tenha a pretensão de tornar seus resultados generalizáveis, estes sugerem que a família cumpre papel importante na constituição da forma como os direitos fazem sentido para os adolescentes. Por este ângulo, a família é muito mais do que uma fonte de informação sobre os direitos. Ao priorizar os deveres e os direitos sociais, os pais tensionam as vivências dos direitos dos adolescentes. Nesse tensionamento, em que se inclinam para os direitos individuais ou sociais, os adolescentes desenvolvem suas motivações e realizam suas escolhas. Isto parece ser um indício relevante para eventuais políticas públicas interessadas em promover, entre os jovens, o exercício e a garantia dos direitos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Por suposto, isto demandará que haja a disseminação, no âmbito familiar, de significados favoráveis ao diálogo, à negociação e à vivência dos direitos com prazer e responsabilidade.

Além disso, ao descrever os sentidos dos direitos em sua articulação com os contextos vivenciais dos adolescentes, o presente estudo aponta a necessidade de novas investigações nesta direção para aprimorar o conhecimento sobre os processos subjetivos implicados. Referimo-nos, especialmente, às relações entre fluidez dos sentidos, espaço social, contexto vivencial e temporalidade, bem como às relações entre permanência, mudança e previsibilidade. Em síntese: compreender os padrões dinâmicos constituídos pelos sentidos em seu movimento.

Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013, janeiro/abril). Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 299-322.
- Alves, C. F., & Siqueira, A. C. (2014). Perspectivas de adolescentes sobre seus direitos e deveres. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 583-593.
- Ben-Arieh, A., & Attar-Schwartz, S. (2013). An ecological approach to children's rights and participation: Interrelationships and correlates of rights in different ecological systems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 94-106. doi: 10.1111/ajop.12003
- Benevides, M. V. de M. (2004). Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 34-74). São Paulo, SP: Perseu Abramo.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro, RJ: Campus.
- Carneiro, C., Ribeiro, L. M. A., & Ippolito, R. (2015, janeiro/junho). Adolescência, modernidade e a cultura dos direitos. *Interthesis*, 12(1), 176-191. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2015v12n1p176>
- Cortes, S. T. (2011, janeiro/junho). Juventude, direitos e violência: Análise da (não) garantia de direitos no contexto da sociabilidade capitalista. *Argumentum*, 3(1), 186-203.
- Höffe, O. (2004, maio/agosto). Valores em instituições democráticas de ensino. *Educação & Sociedade*, 25(87), 463-479.
- Luca, T. R. (2003). Direitos sociais no Brasil. In J. Pinsky, & C. B. Pinsky (Orgs.), *História da*

- cidadania* (pp. 469-493). São Paulo: Contexto.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(3), 186-190. doi: 10.1080/15374418009532985
- Passini, S. (2014). Adolescents' commonsense understanding of rights and duties: The effect of the individualization of rights dilemma. *Youth & Society*, 46(4), 460-477. doi: 10.1177/0044118X12438905
- Queiroz, O. N. C. (2004). *Prisão civil e os direitos humanos*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Rey, F. L. G. (2005). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, F. L. G. (2009). *O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rizzini, I., Pereira, L., & Thapliyal, N. (2007). Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Revista Katálysis*, 10(2), 164-177.
- Sherrod, L. R. (2008). Adolescents's perceptions of rights as reflected in their views of citizenship. *Journal of Social Issues*, 64(4), 771-790. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00588.x
- Souza, A. P. L. de (2008). *A visão de adolescentes de diferentes contextos a respeito de seus próprios direitos*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/13411>
- Souza, A. P. L. de, Lauda, B. V., & Koller, S. H. (2014). Opiniões e vivências de adolescentes acerca dos direitos ao respeito e privacidade e a proteção contra a violência física no âmbito familiar. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 397-409.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: Uma síntese* (3a ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: United Kingdom: Blackwell. (Originally published in 1935)
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem* (2a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2015). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1984)

