UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

REGIANE SBROION DE CARVALHO

Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento
rural e de periferia urbana

RIBEIRÃO PRETO
2011

REGIANE SBROION DE CARVALHO

Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Psicologia.

Orientadora: Ana Paula Soares da Silva

RIBEIRÃO PRETO
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Carvalho, Regiane Sbroion de.

Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Ribeirão Preto, 2011.

229 p. : il., 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Silva, Ana Paula Soares da.

1. Participação infantil. 2. Escuta de crianças. 3. Rede de Significações.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Regiane Sbroion de Carvalho

Participação infantil: reflexões a partir da
escuta de crianças de assentamento rural e de
periferia urbana

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte das
exigências para a obtenção do título de mestre
em Ciências. Área de concentração: Psicologia.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^a _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof^ª Dr^a _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof^ª Dr^a _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Ricardo, Meu Bem, companheiro de caminhada, de luta diária, piadas, sorrisos, lágrimas e lamentações. Menino-homem de coração grande e crítica aguçada. Obrigada pela escuta, pelo carinho, abraços confortantes e também pelas leituras e ajudas no texto. Obrigada por me permitir fazer parte de sua vida e me ajudar a me tornar uma pessoa melhor! Esse trabalho também é seu.

À minha mãe, exemplo de mulher, guerreira, e que também nos ensinou o amor, o carinho e a união. A meu pai, pelos ensinamentos de ética, de respeito e preocupação com o próximo. E a ambos pelo apoio, exemplo de luta e amor incondicional durante toda a minha vida.

À minha irmã Cristiane, minha segunda mãe, que com seu sorriso fácil e felicidade torna nossas vidas mais iluminadas. E também a Lúcio e Leonardo, que vieram para tornar nossa família mais feliz e completa. Um especial agradecimento ao meu eterno Leozinho, Leleo, que me possibilitou experimentar esse papel de madrinha, tia e, por que não, um pouquinho mãe, com suas delícias, desafios, mas principalmente muito amor. Te amo muito!

A Andrea, Nelson e Patrícia, minha família adotada que, com muito carinho, atenção e sorrisos me acolheu e aceitou, apoiando as decisões e caminhos, os tornando mais iluminados.

Aos amigos eternos Ana Cecília, Frederico, Gustavo, Guilherme, Larissa, Luiz, Natália por me ensinar o delicioso gosto da diferença e proporcionar ótimos momentos que carrego sempre comigo.

Um agradecimento especial a Ana, orientadora e amiga, que com sua força inesgotável e visão aguçada tornou-se parceira em meu desenvolvimento como pesquisadora, e também como pessoa e cidadã, me mostrando o valor de nossas lutas de cada dia.

A Clotilde, obrigada pelas escutas, ensinamentos e momentos de discussão, que muito me enriqueceram.

À banca de qualificação, que com seus comentários e sugestões contribuiu para o

desenvolvimento do trabalho.

Aos meus eternos mestres da Universidade Federal de Uberlândia: Paula Cristina Medeiros Rezende, Maristela de Souza Pereira, Ruben de Oliveira Nascimento, Silvia Maria Cintra da Silva, Carmen Lúcia Reis, Lucia Helena Ferreira Mendonca Costa, Anamaria Silva Neves e Emerson Fernando Raser, que me introduziram à psicologia, despertando a esperança de que a mudança é possível!

Aos filh@s da Ana: Andrea, Bruna, Delma, Mara, Leandro, Letícia, Lígia, Luciana Pereira, Juliana Bezzon, Marcella, Thaíse, que compõem nosso grupo de pesquisa, extensão, atuação, luta, piadas, choros, discussões, mas principalmente de companheirismo. Obrigada pelas discussões, as quais compuseram essa dissertação. Tem um pedacinho de cada um de vocês aqui!

Às cindedianas: Carolina Costa, Eduardo Risk (cindediano adotado) Fernanda Lacerda, Gabriela Moura, Kátia Collus, Letícia Fonseca, Ludmilla, Luciana Rodrigues, Scheila Silveira, Ticiane Roriz, Victor Oliveira pela experiência única de vivenciar um grupo de pesquisa, mas principalmente de amizade.

A Alda e Ronnie pelos auxílios com materiais de pesquisa e conversas descontraídas.

Aos companheiros de Ciranda: Alessandra, Cida, Genilda, Leandro, Paraguai, Raquel, Rosângela, que tão bem me acolheram e me ensinam cotidianamente o valor das palavras luta e esperança.

Ao CNPq, que financiou a pesquisa e possibilitou o engajamento total e integral a esse trabalho.

À escola e à creche, que tão bem me receberam e abriram suas portas, disponibilizaram tempos e espaços para que a pesquisa se efetivasse.

Aos pais das crianças participantes, que muitas vezes não me conheciam, mas confiaram em mim e em meu trabalho, e me acolheram, inicialmente com desconfiança, que se tornou sorrisos sinceros, e com o passar do tempo transformou-se em abraços amigos e

desejos emocionados de boa sorte no caminhar da pesquisa.

Finalmente e principalmente, às crianças, que com seus diferentes jeitos, vidas, sorrisos, acanhamentos, me fizeram apaixonar. Com elas, sorri, me emocionei, mas principalmente afinei meu olhar para a vida e para a infância.

Meu muito obrigada sincero a todos que direta ou indiretamente participaram desse processo!!!!

RESUMO

CARVALHO, R. S. **Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana**. 2011. 229 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

A participação infantil tem se constituído como importante área de investigação por discutir a inserção e as possibilidades de ações das crianças nos espaços por elas vivenciados. A compreensão mais difundida da participação infantil refere-se ao direito de a criança expressar suas opiniões e intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre elas. No presente trabalho, de maneira alinhada à perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, ampliamos tal compreensão ao considerar que, nas interações sociais, necessariamente ocorre a participação de todas as pessoas envolvidas, mesmo que estas assumam ou que lhes sejam atribuídas posições que poderíamos chamar de mais passivas. A participação, nessa perspectiva, apresenta-se como uma característica das interações contrapondo-se a uma polarização frequentemente encontrada em estudos sobre o tema, que classificam as relações infantis como participativas ou não participativas. O objetivo da presente pesquisa consiste em compreender as *formas de participação cotidiana* de crianças de sete a dez anos de um Assentamento rural vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e de periferia urbana, ressaltando as possibilidades e limitações de ação em suas interações, bem como compreender algumas das significações construídas pelas crianças sobre suas possibilidades de ação nos contextos. Os instrumentos de pesquisa foram: (1) diário de campo; (2) questionário socioeconômico; (3) fotografias realizadas pelas crianças sobre seu cotidiano; (4) entrevistas individuais baseadas nas fotos. A partir dos relatos das ações cotidianas das crianças nos diversos espaços em que circulam, notadamente a família, a escola e a comunidade, identificamos cinco formas de participação: (1) Colaboração, (2) Acompanhamento, (3) Influência, (4) Submissão e (5) Resistência. Cada uma dessas formas de participação materializa-se nas interações e atividades desenvolvidas pelas crianças com abrangências particulares. As atividades realizadas evidenciam a importância da criança na organização e estruturação de seus grupos, principalmente na família e na escola. Já nas relações estabelecidas destaca-se a complexidade dessas relações, que ora se configuram como espaços de consideração e de escuta da criança, ora como momentos de imposição da vontade do outro sobre elas, como em situações em que sofrem violências. Além disso, foi possível compreender a posição central assumida, muitas vezes, pelas crianças ao resolverem conflitos com outras crianças, ou ao resistirem a situações com as quais não concordam ou em que têm seus direitos violados. Os relatos sobre a participação cotidiana das crianças nos possibilitam compreender sua inserção social como um processo complexo e multifacetado, problematizando abordagens sobre o tema que reduzem esse conceito à promoção de espaços e atividades de escuta e de consideração das crianças.

Palavras chave: Participação infantil; escuta de crianças; Rede de Significações.

ABSTRACT

CARVALHO, R. S. **Children's Participation: reflections from listening to children from a rural settlement and from urban suburbs.** 2011. 229 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Children's participation has become an important research area by discussing children's insertion and their possibilities of action in spaces where they live. The most widespread comprehension of children's participation refers to the children's right to express their opinions and to interfere in decisions related to all services that have any impact on them. In this work, aligned to the theoretical and methodological perspective of the Net of Meanings, we extend such comprehension considering that, in social interactions, the participation of all the people involved necessarily occurs, even if these people assume or when positions that we could call "more passive" are attributed to them. Participation, in this perspective, appears as a characteristic of interactions, in contrast with a polarization often found in studies on the subject that classify children's relations as participative or non-participative. The objective of this research consists in comprehending the *forms of everyday participation* of 7-10 year old children from a rural Settlement linked to the Landless rural Workers Movement (MST) and from urban suburbs, highlighting the possibilities and limitations of action in their interactions, as well as comprehending some of the meanings constructed by children about their possibilities of action in the contexts. The research instruments were: (1) field diary, (2) socioeconomic questionnaire, (3) photos taken by children about their everyday lives and (4) individual interviews based on the pictures. From the reports of children about their everyday actions in the various spaces where they circulate, especially family, school and community, we identified five forms of participation: (1) Collaboration, (2) Monitoring, (3) Influence, (4) Submission and (5) Resistance. Each one of these forms of participation materializes in interactions and activities, with particular ranges, developed by children. The activities carried out by children evidence the importance of the child in the organization and structuration of their groups, principally of family and school. The complexity of the established relationships is emphasized. These relationships are sometimes configured as spaces of consideration and of listening to the children, and sometimes as moments of imposition of other's wills upon them, as in situations in which they suffer violence. Furthermore, it was possible to understand the central position frequently assumed by children when they solve conflicts with other children, or when they resist to situations with which they do not agree or have their rights violated. The reports about children's everyday participation enable us to understand their social insertion as a complex and multifaceted process, problematizing approaches to the theme that normally reduce this concept to the promotion of spaces and activities of listening and consideration of children.

Key words: Children's participation; listening to children; Net of Meanings.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - A construção do objeto de investigação	23
1.1 A participação	25
1.2 A infância e os discursos científicos.....	32
1.3 As crianças e seus direitos	40
1.4 Participação infantil	49
1.5 Crítica e proposta	59
CAPÍTULO 2 - Os contextos	67
2.1 Contexto sócio-histórico	69
A cidade de Ribeirão Preto.....	69
2.2 As Crianças e seus contextos de desenvolvimento	72
O assentamento rural.....	72
O bairro	87
CAPÍTULO 3 - O trajeto percorrido – A construção do <i>corpus</i>	93
3.1 Aspectos teórico-metodológicos.....	95
3.2 O trajeto, os companheiros, as ferramentas... ..	96
O trajeto.....	96
Os companheiros de caminhada.....	99
As Ferramentas.....	110
3.3 Olhando o caminho percorrido: Método utilizado para análise do <i>corpus</i>	121
CAPÍTULO 4 - As vozes das crianças – as formas de participação	127
4.1. COLABORAÇÃO	131
4.1.1 Organizando a casa	132
4.1.2 Ficando com os irmãos menores	141
4.1.3 Auxiliando financeiramente	147
4.1.4 Auxiliando na construção da moradia	148
4.1.5 Organizando a sala de aula e a escola	149
4.1.6 Auxiliando nas tarefas escolares	152
4.1.7 Resolvendo problemas	155
4.2. ACOMPANHAMENTO	159
4.2.1 Presenciando	160
4.2.2 Brincando.....	163

4.3. INFLUÊNCIA	169
4.3.1 Sobre o cotidiano	170
4.3.2 A partir de desejos e vontades	174
4.4. SUBMISSÃO	181
4.4.1 Sendo Ameaçadas	182
4.4.2 Sofrendo violências	185
4.5. RESISTÊNCIA	192
4.5.1 Burlando regras	192
4.5.2 Enfrentando o adulto	194
CAPÍTULO 5 - Alinhavando – As considerações finais	203
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE A	221
APÊNDICE B	223
APÊNDICE C	225
APÊNDICE D	227
ANEXO A	229

APRESENTAÇÃO

Atualmente, muito tem se discutido sobre a criança, sua educação (escolar, moral e ética) e seu desenvolvimento. Mas as visões de *como* se deve ocorrer o desenvolvimento da criança são bastante discrepantes. Para algumas pessoas, deve-se apostar em sua qualificação, tanto “profissional” quanto comportamental, através do estímulo ao desenvolvimento de características valorizadas no mercado de trabalho e que lhes proporcionarão boas colocações profissionais futuras. Outras perspectivas referem-se a um desenvolvimento voltado para a cidadania, que promova a autonomia e o olhar crítico para situações cotidianas. A criança e as práticas sociais a ela destinadas são discutidas em matérias em telejornais, jornais, revistas, documentários, livros, rodas de conversa, geralmente permeadas pela escuta de especialistas.

Dentre os temas que compõem a gama de assuntos relacionados à infância encontramos a *participação infantil*. Muito se tem discutido sobre a necessidade de escuta e conversa com a criança, o que tem levado à instrumentalização desse conceito nas ações junto às crianças. Talvez a face mais visível desse tema na sociedade seja o viés de sua participação no consumo da criança no consumo da família e na economia. Essa “descoberta” contemporânea da criança como sujeito com desejos e vontades e que, muitas vezes influencia seus pais, tem dado diferentes caminhos para a participação da criança para além da “escuta” de sua fala. As crianças também se tornaram alvo do consumismo, sendo caracterizadas como um grupo de consumidores, bombardeadas por propagandas de brinquedos, roupas, comida. Ainda em relação à influência da criança na economia, também nos deparamos com crianças que trabalham participando da geração de renda de suas famílias, de sua manutenção. São essas as participações da criança que queremos?

Nos últimos anos, temos nos debruçado sobre o tema “participação infantil”, o qual nos tem feito refletir, dentre outras coisas, sobre as questões colocadas acima. Mas não partimos delas.

Nossa trajetória começa com a inserção da orientadora no ano 2007 e, posteriormente, da pesquisadora, em 2008, no espaço da Ciranda Infantil de uma Comunidade de Assentados pela reforma agrária e vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As Cirandas Infantis são propostas pelo próprio MST, que as define dessa forma:

A Ciranda Infantil é um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia o trabalho educativo, a saúde, e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais [...]. São espaços educativos

intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (MST, 2004, p. 37).

Propõe-se que ela aconteça em todos os acampamentos e assentamentos do país ligados ao MST, incluindo as mobilizações e ocupações. Especificamente nesse assentamento, as Cirandas ocorriam quinzenalmente, sendo que a partir de 2010 começam a ocorrer semanalmente, aos sábados, com a presença de crianças e adultos de diferentes idades. É um grande momento de encontro. Os responsáveis pela organização desse espaço, os educadores da Ciranda do assentamento, são os chamados Cirandeiros, assentados leigos que compõem o coletivo de educação, os quais foram escolhidos pelo movimento e pela comunidade para organizar atividades e brincadeiras junto às crianças. O desejo de aprofundar discussões sobre o tema infância leva um assentado do setor de educação a fazer um convite para que a orientadora da presente pesquisa desenvolvesse um projeto de extensão junto aos Cirandeiros e às crianças. Assim, inicia-se o projeto que contou a com presença de estagiários do curso de Psicologia da FFCLRP-USP e de mestrandas da orientadora.

Quando a pesquisadora inicia sua inserção no Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI/FFCLRP-USP), começa a frequentar a Ciranda, conhecendo adultos e crianças assentadas e participando das brincadeiras e discussões.

O CINDEDI, grupo que compomos e que vem elaborando a teoria da Rede de Significações – a *RedSig* (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; COSTA, 2005; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; OLIVEIRA, 2008; SILVA, 2003) –, tem como principal área de pesquisa os processos de desenvolvimento humano. Inicialmente, o grupo investiga educação infantil (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008) e posteriormente, são incluídas pesquisas sobre acolhimento familiar e institucional, adoção, processos de inclusão, interações e linguagem no primeiro ano de vida, assim como educação infantil e infância em territórios rurais. Tal grupo e referencial nos têm oferecido subsídios para a compreensão do desenvolvimento de crianças e adultos, com o objetivo de construir “*um instrumental que contribua para a investigação e compreensão dos processos de desenvolvimento humano*” (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 236).

Nos estudos e nas ações desenvolvidos pelo grupo, encontramos um constante diálogo entre pesquisa, teoria e práxis. Além das pesquisas, são desenvolvidas ações como formação de profissionais de nível universitário e técnico (incluímos aí também os Cirandeiros),

assessoria a instituições e secretarias, além da participação ativa em movimentos regionais e nacionais de defesa da educação e dos direitos da criança. Através desses diálogos entre formação, assessoramento e militância, o grupo apresenta um compromisso claro: “de pesquisar como promover melhores condições de desenvolvimento para as crianças” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 148).

Com uma clareza na perspectiva de indissocialidade entre pesquisa e extensão, teoria e *práxis*, voltamos nosso olhar para a comunidade inserida, especificamente para a comunidade infantil. A partir da proximidade com as crianças e o contato com os pressupostos do MST em relação às crianças e à infância, emergiu o tema para nossa investigação a “participação da criança”. Mas buscamos compreender o fenômeno para além do contexto do assentamento rural. Perguntávamo-nos sobre a condição de participação de crianças que vivenciam outros espaços que não possuem tão claramente ou de modo estruturado discursos e práticas de incentivo à participação das crianças na organização de seus cotidianos. Assim, delineamos quem seriam os participantes da pesquisa: crianças do assentamento rural vinculado ao MST e crianças de um bairro da periferia urbana. Tais crianças foram escolhidas a partir da compreensão de que se trata de crianças com as mesmas condições econômicas e sociais, além de serem crianças que vivenciam um mesmo espaço – estudam na mesma escola¹. Dessa forma, a proposta do estudo é compreender a participação infantil em dois contextos: um que explicitamente apresenta a participação infantil como um dos pilares para a educação das crianças de suas comunidades – o MST –; e outro que *a priori* não parece oferecer nenhuma reflexão ou prática estruturadas em relação à participação infantil – o bairro periférico.

Sobre a reflexão teórica acerca de nosso objeto de investigação – o fenômeno da *participação infantil* –, ao longo de nossa trajetória de pesquisa, este demonstra-se complexo, contraditório e multifacetado, sendo que sua abordagem tem sido um desafio.

Desafio esse que já se apresentava desde a elaboração do projeto de mestrado que resultou na presente dissertação. Ao nos depararmos com as definições de “*participação infantil*” utilizadas na literatura, inspiradas pelas perspectivas teórico-metodológicas da Rede de Significações e de Vigotski, verificamos que as compreensões correntes pareciam não dar conta de aspectos importantes ou limitavam sobremaneira o processo complexo da participação infantil.

Pesquisadores da área definem a *participação infantil* como o *direito da criança expressar suas opiniões e de intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm*

¹ Tais fatos serão abordados de forma mais aprofundada no terceiro capítulo, em que discorreremos sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

algum impacto sobre elas, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância (BARKER, 2008; HART, 1992, 1997; LANSDOWN, 2001, 2005; SOARES, 2005). O foco de compreensões a partir dessa definição encontra-se na ação na criança, na ação de expor-se, de exprimir-se. Participar se torna sinônimo de comunicar-se, comportamento observável e mensurável. Assim, torna-se possível acompanhar essa participação da criança, classificando os contextos, projetos, programas e relações como promotoras ou não da participação, dicotomizando as situações como *participativas* ou *não participativas* para as crianças.

Em contrapartida, visualizamos, desde o início de nossa caminhada na pesquisa, a *participação* da criança (assim como de todas as pessoas) como uma característica das interações sociais, presente em *todas* as interações em que as pessoas estejam abertas para a relação com seu/s parceiro/s. Assim, compreendemos a participação como qualidade das interações. Portanto, todas as pessoas que se apresentam atentas, engajadas nas interações, *necessariamente* participam da situação, não sendo possível a dicotomização entre a *participação* e a *não participação*.

Optamos por tratar das *formas de participação infantil*, o que possibilitou abordarmos os modos de *participar* da criança, ampliando nosso olhar para a criança, sua inserção social e relações cotidianas. Sua participação é compreendida como não restrita a momentos de fala para com seus parceiros.

Mas tal enfoque nos abriu novos desafios. Situações em que as crianças são impedidas por seus parceiros de interação de exprimir-se ou mesmo quando têm seus direitos negados, apresentam-se qualitativamente diferentes de situações em que são consideradas, em relações de negociação e escuta. Considerar que ao engajar-se nas situações a participação sempre ocorra, encontrando-se diferentes formas de participação da criança, não quer dizer que todas as formas de participação da criança sejam consideradas positivas, que estejam atreladas a uma perspectiva que considera a criança como sujeito de direitos, sendo respeitada e promovendo-se um desenvolvimento ético e voltado para uma autonomia das crianças.

Além disso, a “*participação infantil*” descrita e defendida em estudos da área mostra-se como resultado de lutas pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com capacidades, conhecimentos e que necessita ser considerada nas diversas situações vivenciadas cotidianamente e que a afetem. Assim, como articular nossa compreensão teórica do conceito apresentado, que enquadra a participação em todas as relações descritas pela criança, mas de uma forma que ao mesmo tempo demonstre a diferença *qualitativa* entre as *formas* de participação vivenciadas pelas crianças? Como atrelar a essa questão a importância

das lutas e avanços na área da infância, como propõem os estudos e práticas denominados de “participativos”, e que de forma valiosa nos trazem a importância de espaços de escuta e negociações entre os diferentes atores das interações sociais? Esses sim se mostraram os maiores desafio do presente trabalho.

Assim, momentos de estudo, reflexão, idas e vindas nas teorias e inserção a campo nos trouxeram até aqui. Com essas inquietações como companheiras durante grande parte da trajetória desse estudo, ocorreu-se a imersão no material empírico construído durante esse trabalho e, sempre olhando “o que o material nos diz”, chegamos à presente proposta: investigar as *formas de participação cotidiana* que emergem em conversas com crianças de assentamento rural e de periferia urbana, nas suas relações familiares, escolares, com outras crianças. Essa é a forma que buscamos contribuir com os estudos da área da participação infantil: compreender como essa se dá na vivência diária e cotidiana das crianças, a partir delas mesmas, buscando compreender qualitativamente esses momentos.

Adotamos no presente trabalho a perspectiva teórico-metodológica da *RedSig*, a qual será abordada ao longo de todo o trabalho. A perspectiva tem uma base histórico-cultural e dialoga com autores como Vigotski, Wallon, Bakhtin, Valsiner. Propõe a construção social dos sujeitos, a partir de um processo complexo, relacional, situado num espaço e tempo, atravessado pela cultura e pela ideologia, imerso em uma matriz histórica de natureza semiótica e polissêmica que se atualiza e concretiza no aqui e agora das interações humanas (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Sobre o processo de construção do conhecimento científico, nos aponta:

Todo discurso científico sempre fala de algum lugar, para alguém, dentro de uma determinada época e contexto, a partir de certas perguntas, tendo como base determinadas abordagens teórico-metodológicas. Esses discursos orientam certas formas de recorte do fluxo dos fenômenos (e não outras), certas ações e intervenções (e não outras), e consequentemente certos percursos desenvolvimentais (e não outros) [...] (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 456).

Sob essa perspectiva, não consideramos que há uma neutralidade científica, mas também não nos aproximamos de um relativismo absoluto, no qual todas as ações do pesquisador e discursos produzidos por ele são aceitos e incontestados. Defendemos um rigor metodológico, o qual ocorre ao explicitar ao máximo a concepção do pesquisador sobre o fenômeno abordado, as condições de construção do *corpus* e as circunstâncias sobre as quais foram produzidas, as perguntas realizadas e os critérios utilizados para análise do *corpus*. Tais pontos explicitam as práticas, compreensões e conclusões que compõem o discurso do pesquisador e possibilitam ao leitor que se posicione em relação ao conhecimento produzido (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

A partir da compreensão da constituição social e histórica do ser humano, de suas significações e ações, esses processos tornam-se situados e contextuais, o que significa olharmos para todos os discursos e ações como construídos no momento interacional a partir do encontro único que ocorre entre aqueles parceiros de interação e que possibilita emergirem determinadas formas de significação e comportamentos e não outras. Esse processo é circunscrito, ainda, por fatores sociais, econômicos, componentes da cultura da sociedade em que estamos inseridos, além das características dos contextos específicos nos quais estamos imersos.

Assim, baseadas na *RedSig* (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; COSTA, 2005; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008; SILVA, 2003), consideramos que para compreendermos um fenômeno temos que considerá-lo em suas implicações macrosociais (históricas, contextuais e econômicas), mas também microsociais, no aqui-agora das relações com seus diferentes parceiros de interação (no caso da presente pesquisa, isso se dá na análise das entrevistas realizadas com as crianças). O texto da dissertação é organizado com base nessa concepção, considerando que todos os processos descritos influenciam no fenômeno investigado e contribuem para a construção de nossas reflexões e discursos apresentados sobre a participação infantil.

Assim, optamos por desenrolar nossas reflexões em cinco capítulos. No primeiro, abordaremos nosso objeto de estudo: *a participação infantil*. Apresentaremos nossa trajetória teórica, esmiuçando as vozes e discursos que nos acompanharam para a sua compreensão, apresentando nossa forma de olhar e compreender a *participação infantil*.

No segundo capítulo, apresentaremos e discutiremos os contextos de nossa investigação, a cidade e as comunidades, debruçando-nos sobre aspectos macrosociais que acreditamos circunscrever e compor as significações materializadas nos discursos infantis sobre a participação infantil.

No terceiro capítulo, discutiremos a trajetória percorrida na constituição do *corpus* da pesquisa, apresentando o caminho, as ações realizadas e, finalmente, as crianças que nos acompanharam nessa trajetória.

As falas das crianças sobre suas formas de participação são trazidas e discutidas no quarto capítulo, no qual expomos algumas das formas de participação que pudemos apreender nas conversas com as crianças.

No quinto capítulo, apresentaremos nossas considerações finais, buscando articular o fenômeno da participação infantil com as significações produzidas pelas crianças, realizando

uma análise sobre as possíveis implicações das formas de participação apresentadas, além de buscar uma articulação de aspectos macrossociais, referentes ao contexto e à história, e os microssociais, que se caracteriza pelas relações estabelecidas cotidianamente entre as crianças e seus parceiros de interação.

CAPÍTULO 1

A construção do objeto investigação

1.1 A participação

“As palavras de uso comum às vezes têm as definições mais complexas.”
(MONTERO, 2008, p. 255, tradução nossa²)

A trajetória teórica para a construção de nosso objeto de investigação inicia-se com o estudo e aprofundamento sobre o termo “*participação infantil*”. Em algumas das pesquisas bibliográficas que realizamos, como na base de dados *Scielo*³, buscando artigos por assunto e utilizando o termo “*participação infantil*”, encontramos apenas dois artigos⁴. Verificamos, ao analisar o índice de assuntos disponibilizado pelo site, que a *participação infantil* apresentava-se como um dos tipos de participação, uma qualificação da participação. Frente a essa constatação, consideramos ser necessária uma maior compreensão sobre a *participação* para que abordássemos melhor as nuances da *participação infantil*.

Assim, uma nova pesquisa foi realizada no site de periódicos eletrônicos *Scielo*⁵, na qual encontramos 308 artigos com assunto “*participação*”. Os dois primeiros artigos indexados nessa base de dados datam de 1987⁶, e são ambos da área da saúde. No ano de 2009 ocorreu o maior número de publicações sobre o tema, totalizando 48 artigos. Analisando o número de artigos e sua distribuição ao longo dos anos, verificamos que a partir do ano 2000 ocorre um aumento no número de trabalhos, sendo que em um período de 10 anos (2000 a 2010⁷) encontramos 273 artigos, isto é, 88,64% dos trabalhos produzidos desde 1987, sendo que apenas em 2009 ocorre a publicação de 15,58% do total de artigos encontrados em 23 anos. Além disso, encontramos 39 outros temas⁸ em língua portuguesa relacionados à

² Todas as citações literais referentes ao texto de Maritza Montero (2008) foram traduzidas livremente por nós.

³ Última pesquisa realizada em 27/04/2011, às 09:31.

⁴ PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 4, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400004&lng=pt&nrm=iso>; e PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo Infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=pt&nrm=iso>.

⁵ Pesquisa realizada dia 02/11/2010, às 12:22.

⁶ UNGLERT, Carmen Vieira de Sousa; ROSENBERG, Cornélio Pedrosa; JUNQUEIRA, Claudette Barriguela. Acesso aos serviços de saúde: uma abordagem de geografia em saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, Out 1987, vol.21, n.5, p.439-446. ISSN 0034-8910. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101987000500009&lng=pt&nrm=iso>; e ADORNO, Rubens Camargo Ferreira; ZIONI, Fabíola; LEFÉVRE, Fernando; SILVA, Maria Emilia Lino da. O conhecimento e o poder: de quem é a palavra. Relato de uma experiência de pesquisa participante. **Rev. Saúde Pública**, Out 1987, vol.21, n.5, p.405-412. ISSN 0034-8910. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101987000500006&lng=pt&nrm=iso>.

⁷ Até 04/11/2010 às 11:24.

⁸ Foram eles: participação ativa (01); participação autogestora (01); participação cidadã (07); participação cívica (01); participação comunitária (72); participação comunitária em programas sociais (01); participação da

“participação”.

A palavra “participação” é amplamente utilizada em todos os âmbitos de nossas vivências, assim como em diferentes áreas do conhecimento (direito, psicologia, política, saúde). Tais utilizações, na maioria das vezes, têm diferentes conotações e envolvem os mais variados atores sociais.

Para abordar o tema *participação* recorreremos a dois principais autores: Bordenave (1992) e Montero (2008).

Juan R. Díaz Bordenave foi o responsável pela discussão do tema na coleção “Primeiros Passos”. No livro intitulado “*O que é Participação*” (1992)⁹, destaca que, a partir dos anos 1980, encontramos uma generalização da discussão sobre a “participação” no Brasil e no mundo. Atribui o debate, e também o ato de participar, a uma defesa das pessoas frente à alienação crescente – característica da época moderna – que as levou a um individualismo massificador e atomizador. Como outro fator envolvido nesse processo, destaca a busca de setores da população pelo “controle do próprio destino” (p.8), a partir de um “descontentamento geral com a marginalização do povo de assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos” (p. 12). Além disso, o autor atribui à *participação* o caráter de componente da “natureza social do homem” (p. 17), sendo inerente a ele, ocorrendo desde as tribos e clãs primitivos até os dias de hoje nas associações, empresas e partidos políticos, sendo que o potencial pleno do homem só será desenvolvido em uma sociedade participativa, que “permita e facilite a *participação* de todos” (p. 17), e conclui:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 2008, p. 16).

Assim, segundo o autor a participação responde a um processo social – a civilização moderna –, mas também a necessidades intrínsecas da espécie humana.

A “participação” também se faz presente nas reflexões de Maritza Montero (2008)

comunidade (01); participação da família (01); participação da população(02); participação população de cor (01); participação da sociedade civil (04); participação de mercado (01); participação do aluno (01); participação do paciente (04); participação dos funcionários (01); participação dos trabalhadores (01); participação dos pais (02); participação dos usuários (02); participação e saúde (01); participação econômica (01); participação eleitoral (02); participação feminina (01); participação infantil (02); participação local em projetos de conservação ambiental (01); participação masculina (02); participação na escola (01); participação na esfera pública (01); participação no mercado de trabalho (03); participação nos lucros (02); participação nos lucros e resultados (02); participação nos resultados (01); participação online (01); participação política (26); participação política indígena (01); participação popular (15); participação popular em saúde (01); participação pública (01); participação social (42); participação social na esfera pública (01).

⁹ A primeira edição data de 1983; a edição utilizada no presente trabalho se refere à 7ª Edição, de 1992.

acerca da Psicologia Comunitária Latino-Americana. Ao realizar uma análise histórica do desenvolvimento da teoria, apresenta a participação como um dos temas que compõem as reflexões e os estudos da perspectiva. Destaca que, no período de 1996 a 2000, foram desenvolvidos estudos e práticas pioneiras na Psicologia Comunitária na América Latina que apresentavam como tema principal a participação. Tinham como objetivo a discussão crítica e a definição do conceito de *participação*¹⁰.

Para os dois autores referidos, a “*participação*” se mostra presente em diversas áreas, práticas políticas e comunitárias, com crescente utilização e estudos nas últimas décadas. Mas afinal, *o que é a participação?*

Montero (2008) nos chama a atenção para a dificuldade em definir o termo. De acordo com a autora, isso ocorre por se tratar de uma palavra amplamente utilizada cotidianamente e diariamente enriquecida com os múltiplos significados dados a ela pelas pessoas.

Bordenave (1992) recorre à etimologia da palavra para defini-la. Segundo o autor, a palavra “*participação*” é proveniente da palavra *parte*, e a define como: “fazer parte, tomar parte ou ter parte” (p. 22). Mas destaca que as frases que compõem a definição não são sinônimas, apresentando diferenças qualitativas. Propõe assim, níveis mais intensos de *participação* quando as pessoas “tomam parte”, o que o leva à diferenciação entre os cidadãos inertes e os engajados. Os primeiros são caracterizados como tendo uma *participação passiva*, já no segundo caso, tratar-se-ia de *participação ativa*. Mas destaca que mesmo entre as pessoas classificadas como tendo uma *participação ativa*, a qualidade de suas participações podem ser diferentes (BORDENAVE, 1992).

Para explicitar sua compreensão sobre *participação* o autor recorre a seu antônimo, aos termos marginalização/marginalidade, os quais define como contraponto à *participação*. Por *marginalidade* compreende: “ficar de fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir” (p. 18). Destaca equivocadas utilizações do conceito, principalmente restringindo seu entendimento “a falta de *participação* de certos setores sociais no *consumo* dos bens materiais e culturais da sociedade” (p. 18). De acordo com essa concepção, grande parte da população em situação de pobreza e alienação seria considerada marginal por não usufruir de empregos, escolas e diversões, características de outros setores da sociedade.

¹⁰ Como trabalhos pioneiros na área são apresentados: MONTERO, M. La participación. Significados, alcances y límites. In: HERNÁNDEZ, E. (coordenador). **Participación**. Ámbitos, retos y perspectivas. Caracas, CESAP, 1996.p. 7-20.; HERNÁNDEZ, E. La comunidad como ámbito de participación. Un espacio para el desarrollo local, In: HERNÁNDEZ, E. (coordenador). **Participación**. Ámbitos, retos y perspectivas. Caracas, CESAP, 1996. p. 21 a 44 e SÁNCHEZ, E. **Todos con la Esperanza**. Continuidad de la participación comunitaria. Caracas, Comisión de Postgrado, Facultad de Humanidades Y Educación, Universidad Central de Venezuela. (MONTERO, 2008).

Além disso, considera um erro ainda pior o desenvolvimento de estratégias educativas “integradoras”, que visam à incorporação dos setores populares à vida nacional, adaptando e integrando-os às condições exigidas pela modernização da sociedade. Assim, opta por utilizar o termo *marginalização*, entendendo que a responsabilidade por situações em que pessoas estão marginalizadas não é delas próprias, mas diz respeito a processos sociais mais amplos que impossibilitam o acesso a determinados serviços e/ou bens. Esse diferente enfoque tem consequências na forma de entender a *participação*. Muda-se o foco do “caráter consumista”, que se referia a um processo de “recepção passiva dos benefícios da sociedade”¹¹ (p. 20), para dar lugar a um “processo coletivo transformador, às vezes contestatório” (p. 20), incorporando – por direito próprio e não como um favor – os grupos marginalizados a vida social. E conclui:

De modesta aspiração a um maior acesso aos bens da sociedade, a *participação* fixa-se o ambicioso objetivo final da “autogestão”, isto é, uma relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do Estado e das classes dominantes. Autonomia não implica uma caminhada para a anarquia, mas, muito pelo contrário, implica o aumento do grau de consciência política dos cidadãos, o reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público quando este responde às necessidades reais da população (BORDENAVE, 1992, p. 21/22).

Baseado nos apontamentos anteriores, e na autora Sátira Bezerra Ammann, Bordenave (1992) define a *participação social* como “o processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada” (p. 25). Abandona-se uma perspectiva imediatista, sem consequência sobre o todo, transpondo-se para a essência das *estruturas sociais*, políticas e econômicas (BORDENAVE, 1992). O autor aponta:

De fato, as condições da *participação* no mundo atual são essencialmente conflituosas e a *participação* não pode ser estudada sem referência ao conflito social. Se desejamos considerar a *participação* como algo diferente de uma simples relação humana, ou de um conjunto de “truques” para integrar os indivíduos e as coletividades locais nos programas de tipo assistencial ou educativo, não podemos fugir à análise da estrutura de poder e da sua frequente oposição a toda tentativa de *participação* que coloque em julgamento as classes dirigentes e seus privilégios (BORDENAVE, 1992, p. 41).

Assim, uma sociedade que promove a participação política de sua população coloca em xeque sua estrutura, tendo a necessidade de repensar suas desigualdades, sua classe dirigente e o poder ali estabelecido.

Montero (2008), ao discutir a Psicologia Comunitária, também nos ajuda a compreender o conceito de *participação*. Além de ser uma palavra cotidianamente utilizada e carregada de significados pessoais e sociais, encontramos uma dificuldade em delimitar uma

¹¹ Característico da teoria da *marginalidade*.

definição do termo na ciência. Encontramos diferentes concepções originárias de diferentes perspectivas. A autora distingue três:

- ✓ *Perspectiva política*: nessa perspectiva, a participação é utilizada como caminho para se alcançar o poder, buscando o desenvolvimento social ou exercer a democracia (MONTERO, 2008);
- ✓ *Plano comunicacional*: “informar e ser informado, escutar e ser escutado”; (MONTERO, 2008, p. 225);
- ✓ *Nível econômico*: compartilhar certos benefícios materiais (ter parte). Destaca: “Dos pontos de vista mesosocial e microsocial, fala-se de processo social e de processos psicossociais mediante os quais as pessoas se mobilizam para conseguir certos objetivos que as permitam satisfazer as necessidades e produzir mudanças sociais” (MONTERO, 2008, p. 226).

Montero (2008) retoma o estudo realizado em meados da década de 90 em que analisou as conotações dadas à “ação de participar”. Dentre diversas publicações, encontrou três características gerais presentes tanto no senso comum como na investigação social. Ordenou-as de forma crescente em relação ao compartilhamento, isto é, do menos para o mais compartilhado. São elas:

1. “Executar ou estar envolvido em algum ato ou fenômeno social no qual outras pessoas estão presentes da mesma maneira” (MONTERO, 2008, p. 226).
2. “Envolver terceiros em fatos ou acontecimentos; informá-los ou de alguma maneira introduzi-los em alguma forma de conhecimento ou de ação que emana da fonte informadora” (MONTERO, 2008, p. 226).
3. “Compartilhar com outras pessoas certas circunstâncias emocionais” (MONTERO, 2008, p. 226).

A autora descreve que, no primeiro caso, as pessoas estão juntas devido a um interesse mútuo, mas não se trata, necessariamente, de uma ação comunitária. Já no segundo, “há uma ação vinculadora a partir de um dos membros para a possível relação” (MONTERO, 2008, p. 226), isto é, um membro inicia uma relação com outro para introduzi-lo na relação grupal. No terceiro caso, (em que se podem incluir também os anteriores), ocorreria uma relação plena de participação comunitária a partir do compartilhamento (MONTERO, 2008).

Mesmo que se trate de diferentes ações, verificamos um denominador comum a todas as definições: o aspecto relacional.

Ampliando a compreensão sobre o conceito de participação, Montero (2008) recorre a Sánchez e sua investigação com pessoas que participaram de ações comunitárias, na qual a

participação apresenta “um sentido global e coletivo” (MONTERO, 2008, p. 227), se contrapondo e ampliando a uma colaboração. A diferenciação entre a ação de colaborar e participar está no caráter coletivo das atividades, implicada com outras pessoas. Em relação ao trabalho coletivo presente na participação, Montero (2008) coloca:

[no] trabalho coletivo se transforma e se é transformado em uma relação que implica indivíduos, grupos e circunstâncias nas quais se está participando, o qual, por sua vez, implica decisões, ações, direitos, deveres e ganhos. Como se tem mostrado no campo psicossocial comunitário, essa *participação* é uma condição para o fortalecimento e para a liberdade (MONTERO, 2008, p. 227).

Assim, a *participação* apresenta características como o caráter coletivo, transformador, que gera condições para o fortalecimento da comunidade e para a liberdade.

Mesmo frente às várias definições de *participação*, a autora destaca a necessidade de se realizar uma definição do termo dentro da perspectiva da Psicologia Comunitária. Definição essa que, segundo a autora, não trata de uma tentativa de superação ou encerramento da discussão, mas da busca de uma síntese e sistematização dos estudos e discussões sobre o tema e que, além disso, proporcionará elementos para que possa auxiliar na compreensão do “vivido e compartilhado” com os diferentes grupos comunitários.

Baseada nos pontos expostos até aqui, Montero (2008) define a *participação comunitária* como:

um processo organizado, coletivo, livre inclusive, no qual há uma variedade de atores, de atividades e de graus de compromisso, que está orientado por valores e objetivos compartilhados, em cuja consecução se produzem transformações comunitárias e individuais (MONTERO, 2008, p. 229).

Em relação aos participantes, a autora destaca que, no conceito apresentado, incorporam-se tanto os agentes internos da comunidade, como os agentes externos a ela, assim como “os líderes e os seguidores, os enérgicos e os frouxos, os experientes e os novatos, os fiéis e os esporádicos” (MONTERO, 2008, p. 229). Destaca, ainda que há uma relação direta entre compromisso e *participação comunitária*, existindo uma relação codependente e intrínseca entre eles, que aumentam de forma diretamente proporcional.

Sobre as possíveis consequências da participação, Montero (2008) afirma que grande parte dos autores concordam que a *participação comunitária* traz benefícios às pessoas participantes, as quais têm crescimento pessoal positivo. Clary e Snyder (2002, apud Montero 2008) destacam ainda os resultados positivos para as pessoas que recebem os benefícios dessa participação, para as instituições, e para a sociedade, além de sua influência política, ao desenvolver a cidadania e fortalecer a sociedade civil com aumento da responsabilidade social.

Bordenave (1992) nos chama atenção para o cuidado necessário ao abordar o tema

“*participação*”, pois se trata de um processo que pode ser apoiado pelos “setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica” (p. 12), mas também pelos “setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares” (p. 12). A *participação* pode ter como objetivo a liberdade e a igualdade, assim como manter situações de controle de alguns sobre muitos.

Mesmo partindo de bases de conhecimento diferenciadas, e se referindo à participação de diferentes perspectivas, todos os autores nos auxiliam a compreender a *participação*. Recorrem à etimologia da palavra, e inicialmente aproximam suas compreensões dessa perspectiva, destacando ser a participação a ação de tomar parte, fazer parte, ter parte (BORDENAVE, 1992).

Além disso, alguns autores apresentam aproximações quando consideram: o caráter *coletivo* da participação (BORDENAVE, 1992; MONTERO, 2008); que promove a *transformação*, tanto individual¹² (BORDENAVE, 1992; MONTERO, 2008), como comunitária (MONTERO, 2008) e social (BORDENAVE, 1992); além de destacar a importância do processo de participação e não apenas dos resultados (BORDENAVE, 1992).

Frente às reflexões apresentadas sobre a *participação*, verificamos a complexidade do termo, e as diferentes perspectivas que pode assumir, tanto no que se refere a sua definição, quanto ao ideal que o embasa e os objetivos que se apresentam implícitos. Como bem ressaltou Bordenave (1992), a *participação* pode responder a diferentes objetivos (tanto de transformação quanto de controle social). Assim, torna-se crucial uma atenção ao processo para compreendermos os interesses envolvidos nas ações (quais interesses e de quem) e a qual perspectiva responde.

Devemos destacar que todas as proposições realizadas até o momento sobre a *participação* não explicitam quais os atores envolvidos. Bordenave (1992) amplia suas colocações para todos os âmbitos da sociedade e para as diferentes gerações. Devemos ressaltar que as colocações apresentam-se amplas, propondo que os membros de determinados grupos compartilhem ações, façam parte de decisões e processos que lhes dizem respeito.

Mas, como incluir as crianças nessa discussão? Como compreender a *participação infantil*? Será que os conceitos e pontos destacados como cruciais na *participação* até aqui discutidos também podem ser pensados e considerados quando tratamos da *participação de*

¹² “Quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas. Além disso, deve-se antecipar que ela ocasionará uma descentralização e distribuição do poder, antes concentrado numa autoridade ou num grupo pequeno. Se não se está disposto a dividir o poder, é melhor não iniciar em movimento de participação” (BORDENAVE, 1992, p. 77).

crianças? Quais as possibilidades sociais para que as crianças possam participar? Em quais instâncias? Como pensar a participação de crianças? De que forma participam? Todos/todas participam da mesma forma? A partir da visão de quem propomos esses modelos de participação? Tais reflexões nos inquietam e compõem nosso olhar sobre o tema. Expor essas questões, infelizmente, não quer dizer que conseguiremos responder a todas elas (inclusive porque isso não abrange o objetivo do presente trabalho), mas colocá-las ao leitor é de grande importância para que compreendam do lugar de onde falamos, as perguntas que nos compõem e até onde conseguimos avançar.

1.2 A infância e os discursos científicos

Ao nos aproximarmos dos discursos e concepções sobre a *participação infantil*, constatamos que, mesmo compondo um dos tipos de participação encontrados, sua história, concepção e concretização ocorrem a partir do empenho e mobilização de pesquisadores e militantes que atuam na área da infância. Assim, para compreendermos o fenômeno da participação infantil necessitamos compreender a infância, como histórica e socialmente tem se constituído, influenciada por discursos científicos, militância, leis, convenções. Tais discursos produzem uma concepção sobre infância, mas ao mesmo tempo são influenciados pela forma que socialmente se concebe a criança nos diferentes momentos históricos. Estes são processos que se influenciam e se constituem mutuamente. Compreender essa trajetória (que não se apresenta linear, mas em constante embate de posições) nos auxilia a conhecer quais os discursos e concepções que nos possibilitaram chegar a esse momento histórico em que discutimos a *participação infantil*.

Ao nos referirmos à história da infância, necessariamente nos remetemos a Philippe Ariès (1981), um marco nos estudos da área. Ao analisar obras de arte em diferentes momentos históricos da Europa, conclui que o sentimento de infância é fenômeno Moderno, social e historicamente construído, e não universal e atemporal.

Através da análise de obras iconográficas, literárias e correspondências trocadas entre as pessoas ao longo dos tempos, destaca que na Idade Média a criança era separada da comunidade no período em que ainda necessitava ser cuidada e alimentada e, caso não perecesse, era inserida no mundo adulto, não se diferenciando dele, isto é, participando integralmente de todas as atividades realizadas pelos adultos, desde jogos e brincadeiras, às profissões e armas. Tal fato não significa que fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, mas que a relação estabelecida com a criança era diferente. As aprendizagens

das crianças ocorriam, em geral, à medida que essas auxiliavam as pessoas e compunham os grupos em suas atividades cotidianas (ARIÈS, 1981).

A partir do século XII, notadamente nos séculos XVI e XVII, o autor encontra uma mudança no comportamento em relação à infância, atribuindo-a ao surgimento do primeiro sentimento em relação à infância descrito pelo autor na Europa: a *paparicação*. A criança se torna uma fonte de distração e relaxamento para o adulto devido a sua ingenuidade, graciosidade e gentileza. Tal sentimento apresentava-se como característico, inicialmente, das mães e amas, e compunha a gama de “sentimentos não expressos”, mas a partir desse momento, torna-se a forma mais comum de se tratar as crianças.

Mas a “paparicação” não foi a única forma de tratamento destinado à criança na Modernidade. Em resposta à “paparicação”, disseminada entre a alta sociedade nos séculos XVI e XVII, moralistas, jesuítas e educadores compõem um grupo que através de suas práticas origina outra forma de conceber e tratar a infância, que “inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo” (p. 163): *disciplinamento*. Para esse grupo, as crianças não eram consideradas agradáveis e divertidas (como pelos adeptos da *paparicação*), mas seres humanos que deveriam ser educados para que se desenvolvessem como pessoas racionais, disciplinadas e cristãs. O interesse que apresentavam nas crianças restringia-se à ordem psicológica e moral, pois acreditavam que quanto mais se conhecesse a criança, mais se poderiam desenvolver métodos de educação adaptados a elas, sendo “[...] preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la” (ARIÈS, 1981, p. 263). Tal perspectiva, segundo o autor, se apresenta mais moderna do que o sentimento de “paparicação”, já que considerava e buscava a separação entre crianças e adultos, enquanto na *paparicação* as crianças permaneciam juntas aos adultos para distraí-los.

A partir da compreensão disciplinadora e moralista da infância, a educação torna-se central durante a Idade Moderna. Nos séculos XVI e XVII a escola passa a ser o lugar das crianças, tornando-se a instituição eleita e adaptada para se responsabilizar por sua educação, através de uma formação metódica e disciplinar, organizando institucionalmente a vida das crianças, apresentando-se como um fator crucial para que se instaurasse a certeza de que “a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 277). A implementação das instituições escolares e seu sucesso no disciplinamento das crianças na modernidade são importantes fatores para que a infância se tornasse mais longa e também para a diferenciação entre adultos e crianças (ARIÈS, 1981).

Pires e Branco (2007), baseados nos apontamentos de Ariès sobre a educação das

crianças, destacam que como consequência da escolarização obrigatória encontramos uma concepção de imaturidade relacionada à infância, a qual necessita de um período de regime especial (escolarização) para que esteja apta à vida adulta. E questionam se essa não seria uma forma de prolongar também o período em que se concebe a criança como inapta e incompleta.

A moralização que se inicia na educação, nos séculos XVI e XVII, amplia-se também para a instituição familiar, resultando em uma transformação social. Assim, “a família deixou de ser apenas uma instituição de direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas” (ARIÈS, 1981, p. 277). Tais práticas familiares fazem emergir novas formas de afetividades, configurando o “sentimento moderno de família” em que a criança assume um lugar importante, quicá central, nessa instituição.

Sobre a relação existente entre a escola, a família e a infância, Ariès afirma:

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor trazia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII. É fácil compreender que essa invasão das sensibilidades pela infância tenha resultado nos fenômenos hoje melhor conhecidos do malthusianismo ou do controle da natalidade. Esse último surgiu no século XVIII, no momento em que a família acabava de se organizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada (ARIÈS, 1981, p. 278).

Assim, a partir da moralização da sociedade, com a escola assumindo um papel de disciplinamento, e da emergência da vida privada na família durante a Idade Moderna, o resultado, já no século XVIII, se reflete em uma organização familiar em torno da criança, que passa a ser o centro das atenções no seio familiar.

Devemos destacar que Ariès se refere à história da sociedade europeia, especificamente, a uma camada dessa sociedade, a qual tem sua história documentada e preservada ao longo dos tempos: os dirigentes e elites. Contudo, não podemos diminuir a importância do autor e de suas colocações, principalmente ao problematizar as concepções de infância e de criança. Por meio de exemplos, ilustra a mudança na construção histórica e social da categoria infância, suas capacidades e possibilidades de ação e inserção social, além das práticas destinadas a elas. Demonstra que as características biológicas da criança não são a fonte para um tratamento e concepção da criança como incapaz, mas sim, os discursos produzidos sobre ela e suas (in)capacidades biológicas. Pires e Branco (2007) concluem, a partir das reflexões de Ariès, que a utilização da idade como fator determinante para a

diferenciação e hierarquização das relações diz respeito a uma construção cultural, auxiliando-nos na ruptura com uma suposta inferioridade intrinsecamente atrelada à pouca idade e à imaturidade das crianças.

Os estudos de Ariès (1981) são apontados ainda por Rosemberg (2008) e Rosemberg e Mariano (2010) como um marco, à medida que proporcionam uma base para que ocorra uma mudança paradigmática proposta tanto nos Estudos Sociais sobre a Infância (na tradição anglo-saxônica), quanto na Sociologia da Infância (na tradição francófona), que emergem nas décadas de 1980 e 1990.

Dentre as áreas e estudos que se voltam para a infância, destacamos a Sociologia da Infância. Através de seus trabalhos e discussões, apresentam o debate sobre as capacidades das crianças, a forma como estão sendo vistas e tratadas, seus direitos adquiridos e principalmente como estavam/estão sendo retratadas nos trabalhos científicos.

A Sociologia da Infância vem de um movimento contrário à perspectiva teórica funcionalista. Sobre essas teorias, Rosemberg e Mariano (2010), a partir das críticas de James e Prout, Jenks, e Corsaro, colocam:

teorias funcionalistas, às voltas com a explicação da ordem social, adotam uma concepção de infância a seu serviço, passível apenas de explicar a reprodução social. Pouca atenção é dada à contradição e ao conflito: uma criança ou se conforma ou é tida como desviante. Dessa perspectiva, as teorias não ofereceriam um quadro interpretativo para compreender-se a infância, mas, ao contrário, adotariam uma concepção de infância que permitia manter arcabouço teórico assentado no pressuposto meta-teórico do equilíbrio (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 694-695).

Discorrendo sobre a concepção funcionalista da infância, Corsaro (2011) apresenta o conceito de socialização, o qual é descrito como o processo em que as crianças “se adaptam e internalizam a sociedade”, sendo compreendida a criança “como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19).

Além disso, os estudos da Sociologia no hemisfério norte voltavam-se para a adolescência e juventude, ficando as crianças a cargo da sociologia da família e da sociologia da educação (MONTANDON, 1997 apud MÜLLER; CARVALHO, 2009). Müller e Carvalho (2009) destacam:

a sociologia da família [...] não centrou seus estudos diretamente na criança, uma vez que a entendeu como um objetivo das práticas educativas dos pais. Já a sociologia da educação estudou a escolarização das crianças, tendo como foco as influências da estrutura familiar sobre as crianças. A criança não era considerada foco de pesquisa, mas sim a sua trajetória escolar e os processos de socialização (p. 21-22).

Já sobre os estudos que apresentam como foco a infância, Sarmento (2005, 2007) destaca que as formas como historicamente as crianças são descritas, as imagens atribuídas a elas e às suas práticas, resultam de sua ocultação. Destaca que tais discursos não condizem com a complexidade social da infância, sendo construídos a partir de uma perspectiva adultocentrada. Ao analisar diferentes momentos históricos e os papéis geracionais, se encontram distintas formas de representação da infância, que são descritas mais pelo traço de negatividade do que pela caracterização ou descrição de seus conteúdos específicos, sejam biológicos ou simbólicos. Devido ao olhar adulto que realiza tais definições, as crianças são descritas como o “não adulto”, com atributos relacionados à ausência, à incompletude, à negação de sua condição de “ser humano completo” (SARMENTO, 2007, p. 33). O autor destaca que o conceito de infância é também influenciado por políticas públicas e variações econômicas, resultando em uma construção simbólica que se caracteriza por um estatuto social, com bases ideológicas, normativas e referenciais acerca do lugar da criança na sociedade – lugar esse que vem sendo constituído como sem fala, escuta e direitos.

Frente a esse cenário, emerge a Sociologia da Infância, a qual dá um destaque especial à capacidade de construção de cultura pela criança, não somente a reproduzindo, o que reflete em uma concepção de criança como ator social, um agente ativo na construção da cultura com ações dotadas de sentido (CORSARO, 2011; PIRES; BRANCO, 2007; SARMENTO, 2005; SOARES, 2005). Pires e Branco¹³ (2007) apontam que alguns trabalhos colaboraram mais intensamente para tal concepção de infância, dentre eles os que abordam a influência das crianças nas vidas de seus pais ou familiares; os efeitos das instituições escolares na organização da vida infantil; e a disputa silenciosa entre educadores e alunos pelo poder e pelo direito de expressão.

Segundo Pires e Branco (2007), as crianças, ao interagir com outras crianças e adultos, se engajam em diferentes ações, em espaços públicos e privados. Citam o estudo de Oswald (1992), em que foram abordadas as negociações e a criação de normas entre crianças, e se obteve como resultado a existência de uma grande capacidade infantil de lidar com elementos simbólicos. Os autores destacam que estudos como esse demonstram que as culturas infantis encontram-se “historicamente posicionadas no tempo e no espaço” (p. 316), não são “reprodução das culturas adultas, nem uma versão imperfeita ou em miniatura do que existe no ambiente social” (p. 316), mas resultado de um “complexo processo de coconstrução para o qual as crianças estão mais do que preparadas para iniciar a sua caminhada ao lado dos

¹³ Autores da Psicologia brasileiros que não compõem diretamente o grupo da Sociologia da Infância, mas que se aproximam da concepção de criança e infância apresentada por eles.

adultos” (p. 316).

Os autores destacam, baseados em Qvortrup (1991, 1995) e Sarmiento (2000, 2001, 2003), que as crianças apresentam características relativas a seu momento de desenvolvimento, mas isso não impossibilita que se agitem enquanto atores sociais, nem as restringe ou as transforma em seres incompletos ou imperfeitos, mas as caracteriza como “um grupo singular na existência humana” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 316).

Para compreensão da inserção da criança na sociedade, Corsaro propõe a *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2009, 2011). O termo carrega a concepção de que a criança não apenas internaliza a sociedade e a cultura, mas assume uma postura ativa na construção e mudança da cultura, sendo também influenciada por ela. Além disso, coloca: “[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio de apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31), destacando o interesse individual da criança como fator componente de sua inserção social.

Com seus trabalhos e discussões, a Sociologia da Infância assume um importante papel para a análise da infância, principalmente trazendo à luz suas capacidades, direitos, e problematizando discursos que considerem as crianças como passivas ou ainda como “vir-a-ser”. Sua contribuição para os discursos científicos da infância são notórios e significativos, mas Prout (2010) aponta alguns dos problemas encontrados na perspectiva.

Analisando criticamente o caminho percorrido pela Sociologia da infância desde 1980 até o momento atual, Prout (2010) elabora um artigo baseado em seu livro *O futuro da infância*, de 2005, no qual destaca o problema em que a Sociologia da Infância se encontra, apontando causas e perspectivas. Inicia analisando a corrente, destacando o contexto em que surge. Segundo o autor, a Sociologia Moderna realiza uma dicotomia, buscando a ordem, dividindo o mundo em tópicos distintos. Frente à complexidade das relações contemporâneas, refletidas na dificuldade de se delimitar quais as relações “normais” e desviantes, a Sociologia Moderna não consegue abarcar essa complexidade das relações sociais estabelecidas. Nesse contexto, teve origem a Sociologia da Infância, “em meio a essa mudança no caráter da vida social e a essa crise da teoria social” (PROUT, 2010, p. 733), com o duplo objetivo de inserir a infância no discurso sociológico e “encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733). De acordo com o autor, atingem o primeiro objetivo, e apenas iniciam sua segunda tarefa. O autor conclui: “Todo o esforço concentrou-se em abrir um espaço para a infância na Sociologia moderna em grande medida nos seus termos. Ou seja, isso se deu, em grande medida, dentro de um conjunto de

oposições dicotomizadas” (PROUT, 2010, p. 733). Ao analisar algumas das dicotomias presentes nos estudos da Sociologia da Infância – a saber: estrutura e ação; natureza e cultura; ser e devir –, expõe a incapacidade da teoria em superar a concepção da Sociologia Moderna. Como alternativa, o autor destaca a inclusão “do terceiro excluído”. Para isso, aponta:

A linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião, a meu ver, é um bom caminho a seguir se quisermos reconectar o terceiro excluído da Sociologia da Infância. É menos propensa a reafirmar as oposições dicotomizadas da teoria social moderna. É mais propensa a sustentar a desestabilização e a pluralização tanto da infância quanto da idade adulta que marcam nossa época. É mais ainda, a compreender as mobilidades que as produziram. Em suma, é parte da “passagem da modernidade” que, na minha opinião, a Sociologia da Infância precisa fazer agora (PROUT, 2010, p. 749).

As elaborações de Milstein (2008) nos ajudam a pensar a superação de dicotomias. A autora se contrapõe a duas formas dicotômicas de compreensão sobre as construções infantis. A primeira delas subestima as vozes das crianças. Já a segunda (que se aproxima das colocações da Sociologia da Infância) aponta para uma “cultura própria da infância” (MILSTEIN, 2008, p. 18), considerando as construções infantis como expressões autônomas. Em detrimento a essas visões, a autora propõe que as construções infantis se dão por meio de diálogos entre as crianças e o mundo adulto, através de “apropriações e diferenciações, zonas compartilhadas e zonas próprias” (MILSTEIN, 2008, p.18). Dessa forma, as práticas, comportamentos e formas de compreender o mundo das crianças são construídos na relação/interação com o outro, adulto ou criança.

Trazendo as discussões para a área da Psicologia, destacamos inicialmente as contribuições de Castro (2001), que ressalta que, mesmo após transformações políticas e sociais, encontramos resquícios de uma concepção adultocêntrica, denominada pela autora de visão “normativa” ou “desenvolvimentista” da infância. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre em etapas, muitas vezes relacionadas à idade, estabelecendo uma relação hierárquica entre adultos e crianças. Os primeiros são caracterizados pela idade da razão, autônomos e portadores do saber. Já as crianças são compreendidas como um “vir a ser”, em um momento de “desrazão” e de “débito social e cultural”. Suas potencialidades na atualidade são pouco consideradas, sendo afastadas do mundo das atividades socialmente reconhecidas, ficando restritas a ambientes como a casa e a escola, com seus direitos civis e políticos reduzidos.

Como alternativa à visão adultocêntrica, Castro (2001) apresenta a concepção “anti-desenvolvimentista”, que retira o foco da suposta inferioridade da criança para efetivamente considerá-la em termos processuais e relacionais, colocando-a como criativa, com possibilidade de intervir ativamente em seus contextos. Destaca que a relação de dependência

entre adultos e crianças é recíproca e intensa, e não apenas um atributo exclusivo da criança. As diferenças não devem ser consideradas como fator hierarquizante das relações, pois as variações sócio-etárias possibilitam diferentes atuações nos contextos, influenciando na formação de subjetividades.

Além disso, encontramos na Psicologia perspectivas interacionistas que se afastam de uma compreensão etapista do desenvolvimento humano, com destaque para as contribuições de Vigotski. Para o autor, os conhecimentos são sócio-historicamente construídos, sendo a interação social a base para o desenvolvimento humano e para a constituição da personalidade (VIGOTSKI, 2000). A aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, num processo em que o sujeito reconstrói internamente conhecimentos e relações sociais, sem apenas os reproduzir. O autor destaca ainda que, durante esse processo, a criança modifica e é modificada pelo ambiente e pela cultura, numa ação sobre o mundo e sobre si mesma. A partir dessa perspectiva, a criança é compreendida como ativa em seu próprio desenvolvimento, influenciando também na construção da cultura (VIGOTSKI, 1998). Assim, baseadas em suas interações sociais ao longo de suas vidas, as crianças constroem conhecimentos e habilidades que as tornam experientes em determinados assuntos nos diferentes momentos de sua vida, os quais podem ser ou não compartilhados por seus parceiros sociais. Tais capacidades das crianças podem ser disparadoras para o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com as quais interagem, inclusive adultos. A concepção de imaturidade e incapacidade atribuídas às crianças, nessa perspectiva, cai por terra.

Finalmente, damos um destaque especial ao estudo realizado por Florestan Fernandes (1979) nas décadas de 1940 e 1950 no Brasil. Em sua pesquisa, que ocorreu anteriormente a muitos debates sobre os direitos da criança, em um momento em que pouco se discutia sobre a escuta e consideração da criança, o autor analisou a cultura paulistana relacionando-a com o folclore, descrevendo a cultura das crianças daqueles espaços. Traz uma grande contribuição para discussões na área da Sociologia e Antropologia brasileira, realizando, com muita antecedência em relação à mudança paradigmática da infância, um estudo aprofundado sobre o folclore infantil. Através das observações diretas das “trocinhas infantis”¹⁴, nos traz informações e discussões sobre seus componentes, os membros e suas diferenças de

¹⁴ São formadas principalmente por crianças na fase da puberdade, sendo que antes disso (na primeira e segunda infância) as crianças não se agrupavam. Trata-se de “grupos constituídos por imaturos, tendo por finalidade imediata a recreação [...] condicionada ao desejo de brincar. Suas atividades, todavia, excedem aos limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes as relações entre seus componentes e destes relativamente ao seu grupo e as relações das diversas ‘trocinhas’ entre si” (FERNANDES, 1979, p. 160).

nacionalidade, assim como sua constituição e organização. Apresenta-nos as crianças brasileiras a partir de suas ações, falas e relações estabelecidas entre elas.

Além dos discursos científicos, a compreensão das legislações, convenções e declarações nos auxiliam a apreender a construção de alguns dos discursos vigentes em relação à infância.

1.3 As crianças e seus direitos

Rosemberg (2008) destaca que no século XX encontramos “uma formidável movimentação quanto aos direitos da infância” (p.79).

Ao recorrermos à história da infância na sociedade europeia, o que se verifica é a falta de direitos das crianças. Isso fica evidente principalmente ao nos voltarmos aos direitos dos adultos, que apontam a legitimidade, notadamente dos pais, para decidir sobre a vida das crianças. Dessa forma, concebiam-se as crianças como “propriedades dos pais”, os quais detinham os direitos considerados necessários para tratar a criança. Mas frente a situações como os maus tratos sofridos por Mary Colwell em 1871, proferidos pelo pai, e à ausência de leis que a respaldassem e a protegessem (sendo utilizada a Lei contra a crueldade contra animais para que se pudesse intervir na situação), a sociedade reviu algumas de suas concepções (SOARES, 2002). Inicialmente, concluiu-se que os direitos dos pais não são invioláveis e que o Estado tem também o direito de intervir e proteger as crianças se tal se revelar necessário, além de reconhecer que “os pais são capazes de abusar de suas crianças” (Ibid., s/p.).

Assim, a criança adentra no campo jurídico na esfera relativa ao direito à proteção, o que ocorre no início do século XX com a Declaração de Genebra, proferida em 1924. A Declaração é considerada como “o momento chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos” (SOARES, 2002, s/p.) a colocando como prioridade, enfatizando sua proteção e auxílio (ROSEMBERG, 2008). Entretanto, a autora destaca que mesmo com a positivação do direito à proteção manteve-se a concepção de crianças como irresponsáveis, irracionais e incapazes de realizar escolhas sobre questões que as afetam. Nessa perspectiva, a criança fica “vulnerável e precisa de proteção, protelando-se assim o exercício da sua autonomia a participação” (SOARES, 2002, s/p.).

Sobre a vulnerabilidade atribuída a criança, Natália Soares (2002) retoma Landsdown (1994), que faz uma diferenciação entre sua vulnerabilidade inerente e a vulnerabilidade estrutural. A primeira – vulnerabilidade inerente – refere-se à imaturidade da criança ligada a

debilidade física, falta de conhecimentos e experiências, tornando-a dependente do adulto. A autora a difere da vulnerabilidade estrutural, a qual está atrelada à ausência de poder político, econômico e de direitos civis, se tratando de uma construção social e política baseada em atitudes históricas de julgamentos sobre a infância e sobre a sociedade.

Em 1959, uma nova Declaração sobre os Direitos da Criança é apresentada. De acordo com Renaut (2002) e Rosemberg (2008), a Declaração amplia o número de princípios, passando de cinco para dez, e prediz o direito à liberdade em seu preâmbulo ao afirmar que “a criança beneficia [...] de direitos aqui enunciados”, mas mantém sua ênfase na “proteção especial”. Renaut (2002) afirma:

Em suma, sem a mínima exceção, os direitos proclamados em 1959 são “direitos a...” nenhum “direito de...”: apesar do que o preâmbulo avança, as crianças de fato são consideradas aqui como possuindo direitos a obter o que é devido à sua infância, mas de modo nenhum direitos de realizar o que aspiram a fazer neste ou naquele espaço de acção (RENAUT, 2002, p. 290).

O autor destaca ainda que as Declarações de 1924 e 1959, mesmo tendo como signatários os Estados membros da Assembleia Internacional, não tinham caráter de obrigatoriedade, diferentemente da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989.

A Convenção de 1989 inaugura um novo discurso sobre a infância e a criança. Isso se dá tanto em seu caráter obrigatório, responsabilizando todas as nações signatárias a seguir os princípios promulgados em seus estados e em suas legislações (RENAUT, 2002; SOARES, 2002), quanto no conteúdo de seus artigos, que atribuem direitos de liberdade e participação às crianças (RENAUT, 2002; ROSEMBERG, 2008; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; SOARES, 2002).

Devido à importância da Convenção, sua influência na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) – e também à escassez de estudos que enfatizam a convenção no Brasil, Rosemberg e Mariano (2010) realizam uma análise aprofundada do texto da Convenção. As autoras discorrem sobre as correntes ideológicas e tensões que compuseram sua trajetória e algumas das influências nos estudos e autores brasileiros. Considerando a importância da Convenção para a mudança na concepção de criança e infância e a amplitude de direitos que propõe, nos deteremos em sua discussão.

Em 1978, o governo polonês apresenta formalmente à Comissão de Direitos Humanos da ONU um projeto para ser aprovado no ano seguinte, em homenagem ao centenário de nascimento de Janusz Korczak¹⁵ e como marco do Ano Internacional da Criança (1979),

¹⁵ pseudônimo de Henryk Goldshmid, médico pediatra, polonês, judeu, assassinado pelo nazismo. É reconhecido por sua obra “*Como amar uma criança*”, publicada entre 1920 e 1930, redescoberta na Europa em 1970 e publicada no Brasil em 1980.

buscando mobilização internacional para uma agenda comum para a infância (ROSEMBERG, 2008; ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Visto o pouco tempo para a aprovação do documento, não houve avanços em relação à Declaração de 1959, sendo que por essa razão o documento recebeu muitas críticas dos países e organizações intergovernamentais (OIGs) responsáveis por sua análise. Os pontos levantados, principalmente por países ocidentais e industrializados, se referiam “a sua linguagem imprecisa, a omissões em relação a uma série de direitos e a sua implementação, item fundamental em tratado internacional” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 705-706). Frente ao embate, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) ilimitado quanto ao número de seus integrantes para a apreciação de um segundo documento, também apresentado pelo governo polonês.

Na análise dos relatos de Cantwell (1992), Detrick (1992), Hammarberg (1990), Gonçalves (1989), Pilotti (2000), Prince-Cohen (1990), sobre a forma que ocorreram as discussões e negociações do documento, Rosemberg e Mariano (2010) nos ajudam a entender as disputas geopolíticas que atravessaram a elaboração da Convenção, notadamente em seu início, período no qual ocorriam grandes embates entre Leste e Oeste, englobando os direitos humanos. Sobre o processo, descrevem:

os países do Leste “defendiam a primazia dos direitos econômicos e sociais, enquanto certos países ocidentais, particularmente os EUA, somente reconheciam como direitos humanos legítimos os de caráter civil e político” (Pilotti, 2000, p. 43). Assim, em contraposição à preponderância de direitos sociais no projeto polonês, os EUA propuseram a inclusão da maioria dos artigos relacionados a direitos civis e políticos às crianças [...] (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 708).

Rosemberg e Mariano (2010) destacam, baseadas em Pilotti (2000), que as aproximações entre Leste e Oeste ocorreram apenas na segunda metade dos anos 1980 com mudanças políticas no Leste Europeu, o que possibilitou inclusive a países da Europa Ocidental ter posições mais independentes da política exterior dos EUA. Isso levou a uma postura mais contundente de apoio aos direitos sociais que compunham o projeto da Convenção, já que se apresenta como um elemento essencial no Estado de bem-estar de base social democrata.

As tensões políticas e filosóficas presentes no momento de discussão e elaboração da Convenção refletem-se em algumas contradições em seu texto final. Baseadas em Boyden, Rosemberg e Mariano (2010) destacam a primeira, que se refere à aspiração de universalidade da Convenção, sendo que apresenta em sua essência, nos direitos universais, características de sociedades ocidentais. O segundo ponto que causa amplas discussões é a presença de duas diferentes correntes filosófico-políticas que apresentam discursos discrepantes em relação à infância e à criança e, conseqüentemente, sobre os direitos atribuídos a elas (RENAUT, 2002;

ROSEMBERG, 2008; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; SOARES, 2002). São elas: a perspectiva *liberacionista* e a *protecionista*, sobre as quais discorreremos a seguir.

A perspectiva “liberacionista” ou autonomista busca que as crianças tenham os mesmos direitos que os adultos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). As iniciativas pioneiras ligadas a essa perspectiva ocorreram na primeira década do século XX no leste europeu. A primeira delas se refere a textos de Janusz Korczak (de 1919 e 1929), nos quais considera a criança como uma classe oprimida. Propunha como direitos essenciais das crianças sua fala com liberdade, podendo expressar-se e participar de discussões sobre seu comportamento e suas castigos. Além disso, apresentou críticas à Declaração de 1924, em dois pontos principais: a não distinção entre os conceitos de direito e dever, e por se tratar de um documento que evidencia um pedido e não a “exigência” em relação ao tratamento dado à infância (ROSEMBERG e MARIANO, 2010).

Baseadas em Mally (1990), as autoras apresentam a segunda iniciativa “liberacionista”, bem menos conhecida. Trata-se uma referência à Declaração dos Direitos das Crianças realizada pela sessão moscovita da organização Proletkult¹⁶ e que atribuía à criança o direito de escolha sobre como ocorreria sua educação, qual religião seguiria e se residiria com seus pais. Após as iniciativas descritas, o Leste Europeu não apresentou outras ações nesse sentido até os movimentos contraculturais dos anos 1960-1970 (Ibid., 2010).

As autoras destacam outras obras e iniciativas que vão ao encontro da perspectiva. Dentre elas, o livro *Pour décoloniser l'enfant: sociopsychanalyse de l'autorité*, de Gérard Mendell, publicado em 1972, que defende uma relação de reciprocidade, igualitária, em detrimento às relações hierárquicas encontradas entre adultos e crianças, atribuindo, inclusive direito a voto às crianças a partir dos doze anos. Outra prática destacada foi a criação da primeira defensoria para a criança, na Noruega, em 1981 (Ibid, 2010).

Nos Estados Unidos, na década de 1970 também existe uma ampla produção na área. Dentre os autores de destaque são citados Richard Farson, John Holt e Howard Cohen, considerados como os verdadeiros “pais” dos denominados novos paradigmas nos estudos da infância. Farson, apontado como o precursor, em sua obra *Birthrights: a bill of rights for children* (1974), analisa a situação das crianças na sociedade norte-americana. Em tal contexto as considera “segregadas, ignoradas, impotentes e invisíveis para a nação” (p. 702). Sustenta o direito de participação das crianças na sociedade, enquanto crianças, e não apenas por serem futuros adultos. Como saída para a liberação da criança de sua opressão, dominação

¹⁶ “Importante centro de produção e difusão cultural criado logo após a revolução de outubro (1917)” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 700).

e do fato de serem ignoradas, apresenta como possibilidade a legitimação dos direitos civis e políticos para as crianças (Ibid, 2010).

As autoras destacam ainda o livro da feminista radical norte-americana Shulamith Firestone, publicado em 1970/1976, *A dialética do sexo: um manifesto da revolução feminista*, no qual estabelece uma relação e “certa evocação mútua entre os movimentos de liberação das mulheres, dos negros (EUA) e das crianças” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 703). Em relação às crianças e mulheres, reconhecer a igualdade entre o destino dessas sugere alguns princípios revolucionários: “total autodeterminação”, inclusive a independência econômica de mulheres e crianças; a integração em todos os níveis da sociedade de crianças e mulheres e a liberdade da sexualidade para ambas.

Os artigos da Convenção atribuídos a essa perspectiva são os direitos civis e políticos que contemplam “os direitos da criança ao nome e identidade, [...] a ser consultada e ouvida, [...] ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e [...] a tomar decisões em seu proveito” (SOARES, 2002, s/p.).

A segunda corrente, dos “Protecionistas” ou paternalistas, baseia-se na proteção e considera a educação como único caminho possível para que a criança abandone sua vulnerabilidade e alcance a autonomia (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

De acordo com Rosemberg e Mariano (2010), baseadas no *Stanford Encyclopedia of Philosophy* de 2006, o movimento protecionista não corrobora as proposições de que as crianças sejam “sujeitos dos mesmos direitos outorgados aos adultos” por motivos filosóficos e políticos. Apoiam-se em três premissas para defender tal postura. Iniciam afirmando que as crianças não têm as mesmas “capacidades” adultas, pré-requisitos para alguns desses direitos. Além disso, afirmam que os discursos que defendem o direito da criança não apreendem a “verdade sobre a vida das crianças e de suas famílias”, estimulando uma “permissividade destrutiva” danosa para a própria criança, para os adultos e a sociedade. Finalmente, destacam que o não reconhecimento desses direitos de participação e liberdade não apresenta danos para a criança. Como expoentes dessa concepção¹⁷, as autoras destacam Hannah Arendt e Onora O’Neil.

De acordo com as autoras, Arendt, em sua obra *Entre o passado e o presente*, publicada em 1954, opõe-se a um tratamento igualitário entre adultos e crianças, defendendo uma educação na qual o adulto tenha a função de inserir a criança no mundo, progressiva e ordenadamente e, ao mesmo tempo, a proteger e conservar sua capacidade de inovação.

¹⁷ Anteriores à Convenção.

O'Neil, por sua vez, discute em *Children's rights and children's lives*, de 1988, a viabilidade política de se ampliar os direitos para as crianças. Reconhece que ao atribuir direitos a grupos oprimidos ocorre o “empoderamento” desses, mas não considera que esse processo deva ocorrer com as crianças, já que estas são total e necessariamente dependentes dos que dominam suas vidas. Destaca ainda que a infância não é um grupo igual a outras minorias, que deva ser emancipado, uma vez que “esta condição [*a infância*] não constitui um *status* na vida das pessoas permanentemente associado à opressão e discriminação” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 705).

Os artigos da Convenção atribuídos a uma perspectiva protecionista são os direitos atribuídos ao enfrentamento da discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito (SOARES, 2002).

A realização, discussão e promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança evidencia esse embate entre as correntes protecionista e liberacionista. Como resultado, encontramos artigos que englobam ambas as perspectivas, que apresentam diferentes concepções sobre infância e criança. Tal fato é compreendido por alguns autores como uma das dificuldades para a implementação da Convenção em países que a ratificaram (RENAUT, 2002; ROSEMBERG, 2008; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; SOARES, 2002).

Debates são realizados e diferentes posições são assumidas. Baseadas em Renaut (2002), Rosemberg e Mariano (2010) destacam o discurso do filósofo Alain Finkielkraut, o qual afirma que a Convenção acaba por dificultar a proteção de crianças e jovens, alegando que ao se atribuir a estes a categoria de sujeitos de direitos se confere também a consciência de (e responsabilidade por) seus atos e interesses, não considerando sua manipulação, vulnerabilidade, fragilidade e irresponsabilidade, uma vez que podem ser considerados iguais aos adultos, sem a necessidade de proteção especial.

Já Sarmiento (2005), mesmo considerando a proteção à criança como um avanço civilizatório, destaca que práticas a elas destinadas, que se caracterizam atualmente pela proteção, contribuem para uma visão da infância determinada por fatores de exclusão, em detrimento a efetivos direitos de participação. Assim, atribui às práticas protecionistas uma barreira para que se caminhe na efetivação de direitos à liberdade, positivados na Convenção.

Frente às discussões estabelecidas entre protecionistas e liberacionistas, encontramos as colocações de Renaut (2002). De acordo com o autor, enquanto permanecem na discussão sobre a ampliação da cidadania às crianças e suas consequências, essas correntes apresentam erros sobre o próprio conceito de cidadania. Afirma:

[...] a cidadania não está de modo algum contida no próprio fato de reconhecer ao indivíduo humano (nem que seja uma criança) garantias jurídicas [...] dentro da lógica da teoria do direito democrático, é perfeitamente possível beneficiar dos direitos do homem sem ser cidadão – o que é caso do estrangeiro; ora, não será, precisamente, também este estatuto que foi retido em relação à criança em 1989? Neste sentido, os direitos-liberdades reconhecidos aos menores na Convenção [...] dependem, no essencial, não da cidadania, mas da humanidade. Assim sendo, a questão não é, de modo algum, saber se a Convenção esteve certa ou errada em reconhecer à criança direitos que lhe impõem a responsabilidade do cidadão, visto que, contrariamente ao que se julgou até agora de um lado e de outro, não procedeu a este reconhecimento (RENAUT, 2002, p. 312-313).

Assim, a discussão não se resume a direitos civis, políticos e de proteção, mas se amplia para a humanidade trazida para o âmbito das relações entre adultos e crianças.

Frente aos embates estabelecidos, Soares (2002) demonstra a vantagem de um paradigma que associe os direitos à proteção, à provisão (direitos sociais relacionados à garantia de educação, saúde, cuidado físico, segurança, lazer e cultura) e à participação. De acordo com a autora, essa perspectiva considera a criança como sujeito de direitos, que necessita de proteção, mas também de atuar e intervir sobre sua vida. Assim, demonstra “respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências” (SOARES, 2002, s/p).

Após aprovada a Convenção, o UNICEF assume papel de destaque na ratificação e implementação da Convenção. 193 países ratificaram a Convenção, sendo exceções apenas a Somália e os EUA. Baseadas em Monteiro, Rosemberg e Mariano (2010) afirmam que a ratificação da Convenção pela Somália não ocorreu devido a dificuldades em seu estabelecimento como Estado nacional. Já os EUA, apesar de signatários, não a ratificaram, principalmente devido ao teor do artigo 37, que proíbe a condenação à morte e prisão perpétua a menores de 18 anos, o que contradiz o direito interno dos EUA. Outros países, como os muçulmanos, mesmo ratificando a Convenção, não atribuem validade jurídica a artigos que atribuem liberdade religiosa às crianças (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Como verificamos, o desenvolvimento, implementação e ratificação de direitos são influenciados por fatos e situações de nosso cotidiano que disparam reflexões, mas também são alvo de disputa política e ideológica de discursos que compõem o momento histórico. Atualmente, vivenciamos uma disputa internacional sobre a infância, suas atribuições e qual deve ser o foco de seus direitos. Na Convenção de 1989, ambas as correntes político-filosóficas (liberacionistas e protecionistas) são contempladas, legitimadas juridicamente. Assim, não encontramos um discurso posto em relação a nenhuma das correntes, o embate então se transfere para o âmbito das práticas e discursos científicos, sociais, sendo que cada

corrente busca angariar adeptos e buscar uma hegemonia na forma de se compreender a infância, a criança e as práticas destinadas a elas.

No Brasil, encontramos uma história da criança marcada pela falta de direitos. Desde o Brasil Colônia até metade do século XX, encontramos uma concepção de infância como objeto de proteção social, que se caracterizava pelo disciplinamento, controle e repressão social (PINHEIRO, 2001). Tal concepção, conhecida como “doutrina da situação irregular”, apresenta como eixo central o

controle social dos “menores” infratores e daqueles considerados abandonados moral ou materialmente por seus familiares. Em nome da proteção da criança e da sociedade, as novas leis davam aos juízes especialmente o poder de intervir na vida das famílias pobres consideradas desagregadas e de determinar o destino de suas crianças e jovens (FROTA, 2003, p. 60).

Em nosso país, a primeira legislação voltada para a criança foi o Código de Menores Mello de Mattos, de 1927, destinado aos menores de 18 anos em situação irregular, característica atribuída aos delinquentes, mas também aos que mendigavam, sem habitação, o que poderia ocorrer por enfermidade, ausência, prisão ou “atos contrários à moral e bons costumes” dos pais ou responsáveis pelas crianças e jovens (FROTA, 2003, p. 60).

De 1930 a 1945, o Estado atuou ativamente no controle da população carente, criando em 1942 o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), um órgão de repressão, um sistema penitenciário para crianças e adolescentes, composto por internatos (casas de correção e reformatórios) para os adolescentes infratores e por patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, esses destinados aos carentes e abandonados (FROTA, 2003).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 influencia nas discussões ocorridas no Brasil nas décadas de 60 e 70, que buscam a alteração do Código de Menores. De acordo Frota (2003), duas correntes são encontradas nessas discussões: uma que buscava a inclusão da Declaração dos Direitos da Criança na nova legislação, e uma segunda, contrária à inserção. Como resultado dessas discussões, em 1979, durante o regime autoritário da ditadura militar, foi implementado o novo Código de Menores, no qual “prevaleceu a posição contrária à inclusão [*dos direitos da criança e do adolescente*]” (FROTA, 2003, p. 63), permanecendo a doutrina da situação irregular. Sobre o novo Código, Frota (2003) discute:

[...] não há distinção entre crianças e adolescentes, os mesmos não são definidos como sujeitos de direitos e não há nenhuma menção a deveres do Estado e da sociedade ou de penalidade previstas para pessoas que cometem atos de violência contra a criança e adolescentes. Há apenas alguns atos considerados como infrações contra a ‘assistência, proteção e vigilância a menores’ referentes à divulgação de dados e de imagem, à frequência em determinados ambientes e ao descumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder por parte dos pais ou responsáveis (Ibid., p. 63-64).

O código de menores perde seu efeito com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1990), os quais inauguram “o estado de direito para a infância e adolescência no Brasil, com a indicação clara da relação direitos e deveres” (Ibid., p. 64). Com essa alteração, encontramos uma superação da doutrina hegemônica da situação irregular para a proteção integral, que tem como cerne a consideração e afirmação das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Vários pontos convergiram para a mudança de doutrina em relação à infância na sociedade brasileira, alguns relativos à política interna e outros como consequência de ações internacionais.

O primeiro deles é a abertura política ocorrida com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, que resultaram na discussão e conquistas na Constituição de 1988. Rosemberg (2008), baseada em Costa, destaca que a constituição de 1988 atribuiu três importantes princípios para a infância e a adolescência. São eles: a proteção integral, o respeito à peculiaridade de pessoa em desenvolvimento, e a prioridade absoluta.

A participação popular dos movimentos sociais e de outras instituições (PINHEIRO, 2001; ROSEMBERG, 2008) foi ativa, através de discussões, em relação a dois principais temas: *Criança e a Constituinte* e *Criança prioridade nacional*. Tais temas se transformaram em propostas de emendas populares apresentadas ao Congresso Constituinte (ROSEMBERG, 2008). Assim, verificamos que o processo que envolve a mudança da doutrina relacionada à infância tem uma grande discussão e participação popular, resultado da militância nacional em prol do tema, mas também do momento do país, que estimulava as discussões e empenho populacional. Essa comoção e esse momento histórico são analisados criticamente por Rosemberg (2008), que destaca:

O clima de celebração da aprovação da Constituição de 1988 obnubilou a atenção mais cuidadosa a tensões e conflitos subjacentes à unanimidade das votações. Talvez, ingenuamente, acreditássemos que teria ocorrido um consenso da sociedade brasileira relativo aos direitos da criança e do adolescente. Que nossas concepções de infância, de direitos eram compartilhadas (p. 315).

A autora coloca, portanto, que a mudança da doutrina que nos norteia em relação à infância pode ter ocorrido mais por uma mobilização em torno de uma maior democracia, com direitos de igualdade, do que por uma concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

No ano de 1990, tivemos dois avanços consideráveis no país em relação aos direitos da criança. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança é ratificada, e é sancionado o ECA (BRASIL, 1990). Sobre a Convenção, Rosemberg (2008) baseada em Méndez destaca que os países da América Latina e Caribe foram os primeiros a ratificar a

Convenção, sendo que muitos a transformaram em lei nacional após aprovação parlamentar, o que acontece concomitantemente com a redemocratização desses países. E conclui:

o que permite sugerir que a linguagem progressista dos novos direitos da criança se ajustava e impulsionava a reconstrução da democracia na região, o que pode ter contribuído para franquear, sem maior debate ou contextualização, as céleres ratificações da Convenção na América Latina, inclusive no Brasil (ROSEMBERG, 2010, p. 715-716).

A discussão colocada vai ao encontro da crítica realizada em relação à implementação na Constituição Nacional. Devido a uma sede de democracia, implementa-se a Convenção sem maiores discussões, compreendendo que sua composição contempla o projeto de sociedade que se colocava no momento.

Sobre o ECA e a definição das crianças e adolescentes presente no texto, encontramos:

No Estatuto, crianças e adolescentes são definidos como ‘pessoas em condição peculiar de desenvolvimento’, ou seja, que estão em idade de formação e por isso necessitam de proteção integral e prioritária de seus direitos por parte da família, da sociedade e do Estado. Crianças e adolescentes são definidos também como ‘sujeitos de direitos’ – significando que não podem mais ser tratados como objetos passivos de controle por parte da família, do Estado e da sociedade (FROTA, 2003, p. 66).

Como avanços do ECA, a autora destaca que os aspectos ligados à situação de risco de crianças e adolescentes passam a ser vinculados a questões “sociais mais amplas, pertencentes ao campo dos direitos de cidadania” (Ibid., p. 83) e não mais a partir de um “controle social, restrito ao campo jurídico e policial” (Ibid., p. 82-83).

Assim, no Brasil o embate sobre a infância ocorre entre doutrinas: da proteção integral (presente na Constituição de 1988 e no ECA) e da situação irregular (presente no Código de Menores) (ROSEMBERG, 2008), e não entre as correntes liberacionista e protecionista. Mas com a manutenção dos pressupostos presentes na Convenção em nossas legislações, mantêm-se os discursos relacionados às correntes protecionista e liberacionista, discutidas anteriormente.

Apresentamos até agora discursos no âmbito científico e jurídico (internacional e também nacional), que constituem correntes e fenômenos presentes na construção social da infância. Verificamos que a infância constitui um ambiente de embate e disputa entre concepções e ações destinadas a elas. Mas, independentemente da compreensão de quais os direitos se apresentam mais adequados ao se analisar e considerar a categoria infância, constatamos que a forma de se compreender a criança é necessariamente perpassada pelo direito, pelos discursos científicos, construída e variável sócio-historicamente.

1.4 Participação infantil

Rosemberg (2008) coloca que a participação já havia sido referida por Korczak (1929/1983), que destaca a necessidade da participação ativa da criança em todas as situações e momentos de sua vida. A participação da criança discutida por ele encontrava-se presente também em sua prática com as crianças, na instituição que criou em 1912 em Varsóvia, que acolhia crianças, em especial pobres e judias. A instituição era dirigida pelas próprias crianças, com a constituição de um parlamento e de um tribunal (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Mas como verificamos, o direito da criança à *participação* é apresentado pela primeira vez na Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, sendo um dos últimos conquistados na luta histórica por seus direitos.

Na Convenção de 1989, o direito à participação da criança é referido no 12º artigo, que coloca:

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional (ONU, 1989).

O foco apresenta-se na consideração da opinião das crianças, inclusive em processos judiciais que envolvam as mesmas.

A Convenção de 1989 foi ratificada pelo Brasil em 1990, sendo o direito à participação reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) –, no Artigo 16, que se refere ao direito à liberdade e assegura à criança e ao adolescente o direito de:

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, orientação (BRASIL, 1990).

No caso do ECA, afirma-se o direito da criança à opinião e a expressão, mas não se reitera a necessidade de consideração dessas opiniões.

Além das legislações que versam sobre a participação, encontramos correntes teóricas (como a Sociologia da Infância e áreas da Psicologia e educação), políticas e filosóficas (como os discursos liberacionistas) que se detêm na discussão da participação da criança. Pires e Branco (2008) apontam para o tema como uma importante área de investigação para a

compreensão das formas possíveis de atuação social da criança, suas características e consequências.

Ao analisarem a participação infantil, Pires e Branco (2007) destacam seu atravessamento pelo termo *protagonismo*. Referem-se à revisão bibliográfica realizada por Ferretti, Zibas e Tartuce sobre os termos *protagonismo* e *participação*, na qual os autores concluíram que as expressões contêm um caráter polissêmico, sem uma diferenciação conceitual entre elas, sendo sujeitas a diferentes interpretações e até mesmo utilizadas como sinônimos. Pires e Branco (2007) destacam que ambas as palavras se constituem como principal elemento semântico para descrever uma “ação social, e a preparação para esse tipo de ação” (p. 313). Entretanto, apontam que o termo *protagonismo* apresenta restrições, principalmente após sua utilização pela sociologia e ligadas a fatores de ordem política. Assim, a utilização da palavra *participação* estaria relacionada a uma compreensão mais democrática e coletiva da ação social, sem ressaltar um protagonista apenas. Ainda de acordo com os autores, outras vantagens relacionadas à utilização do termo “participação” na pesquisa com crianças dizem respeito à facilidade de compreensão, devido a seu uso corrente na língua portuguesa e à maior facilidade para explicar o termo em situações que buscam entender o envolvimento da criança “nos processos decisórios para transformações sociais” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 312).

Sobre a definição amplamente difundida acerca da participação infantil, encontramos como o *direito da criança expressar suas opiniões e de intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre elas, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância* (BARKER, 2008; HART, 1992, 1997; LANSDOWN 2001, 2005; SOARES, 2005). A definição apresenta uma base para que se efetive uma prática que promova a participação da criança.

Clark e Percy-Smith (2006) destacam que a participação é um processo que ocorre em vários níveis, que envolve tomada de decisões, que vão das ações cotidianas a eventos específicos, a espaços criados para que a participação de crianças e jovens ocorra. Para Lansdown (2001, 2005) a participação infantil amplia-se para além da mera escuta da criança, sendo necessário considerar sua visão na construção dos contextos, reconhecendo o valor de suas próprias experiências, posições e interesses. Hart (1992) aponta que a participação de pessoas jovens (de 0 a 18 anos) na comunidade é complexa, variando não apenas com a motivação das crianças e suas capacidades, mas dependendo também das relações familiares e do contexto cultural em particular.

Sobre a postura adulta em relação à escuta da criança, o Instituto Promundo (2008)

destaca a necessidade de que os adultos sejam compreensivos, estejam dispostos a escutar a criança, e propiciem o tempo necessário para que a criança se expresse, o que se caracteriza como pressupostos necessários para a efetivação da participação da criança.

Estudos (CLARK; PERCY-SMITH, 2006; HART, 1992; INSTITUTO PROMUNDO, 2008; LANSDOWN, 2001, 2005; SOARES, 2005) relatam que a participação das crianças em decisões relacionadas a suas vidas apresenta consequências positivas para elas, tais como: compreensão dos processos democráticos e comprometimento com os mesmos; maior autoestima, desenvolvimento de sua autonomia, independência, habilidades sociais e proteção mais eficaz, uma vez que as crianças que mais manifestam seus pontos de vista são menos vulneráveis frente aos abusos cometidos contra elas e seus direitos. Barker (2008) considera que participação da criança é um importante precursor para que a criança aprenda a sentir e definir-se como cidadã. E conclui:

Nas poucas crianças que tiveram oportunidades de participação efetiva – seja nas suas famílias, ou na escola o resultado foi motivador: crianças assumem uma postura assertiva e positiva diante da vida, que difere em muito de uma posição subalterna e resignada. Ou seja, crianças com oportunidades para participar aprendem e agem desde cedo com respeito para com os outros e enfrentam o mundo com mais autoestima (BARKER, 2008, p. 11).

Pires e Branco (2007) destacam que a participação infantil se baseia em princípios que enfatizam a necessidade de se estimular a autonomia¹⁸ infantil. Mas essa perspectiva não significa que os adultos não tenham responsabilidades para com as crianças, nem que tenham que se submeter às vontades delas. Tal comportamento resultaria na transformação das crianças em “pequenos tiranos”, transferindo a centralidade e decisão das ações dos adultos para as crianças. A participação infantil, ao contrário, refere-se a um compromisso recíproco entre os sujeitos, buscando uma responsabilidade compartilhada nas decisões e na realização das ações, sendo que cada sujeito assume responsabilidades diferentes, mas não menos importantes (LANSDOWN, 2001, 2005; SINCLAIR, 2004).

Dentre as várias propostas para se compreender a participação infantil, tem tido destaque o modelo proposto por Hart (1992, 1997) para orientar programas e serviços às crianças. O autor nos apresenta um modelo composto por níveis de crescimento graduais e progressivos, ilustrado por uma escada (**figura 1**) que varia de graus não-participativos (manipulação, memorização, *tokenism*¹⁹ ou envolvimento simbólico) a participativos

¹⁸ Pires e Branco (2007) recorrem a Rogoff para abordar o conceito de autonomia, que se baseia no compromisso recíproco entre as pessoas, que proporcione um compartilhamento entre crianças e adultos em todo o processo de decisões, iniciativas e respostas referentes a uma ação.

¹⁹ Termo utilizado pelo autor para se referir a uma falsa aparência da participação da criança, mas ao analisar de forma mais aprofundada verifica que a criança não tem escolha sobre o assunto.

(designado, mas informado; consultado e informado; iniciado por adultos, mas compartilhado com as crianças; iniciado e dirigido pelas crianças; iniciado por crianças e dividido com adultos). O maior grau de autonomia exercido pelas crianças seria o mais complexo e desejável. O autor destaca que em diferentes momentos as crianças podem variar de graus de participação ou responsabilidade, sendo que o princípio mais importante é que programas e políticas sejam projetados para maximizar a oportunidade para que toda criança escolha participar no nível mais elevado de suas habilidades.

Para que um projeto seja realmente descrito como participativo, destaca quatro requisitos fundamentais: que as crianças entendam as intenções do projeto; que elas saibam quem fez as decisões relativas a seu envolvimento e o porquê; que elas tenham um papel significativo (mais do que ‘decorativo’); que elas se voluntariem ao projeto depois que este esteja claro para elas (HART, 1992).

Figura 1. Escada de Participação de Roger Hart. Fonte: Hart (1992).

Shier (2001), em pesquisa realizada junto a Organizações Não Governamentais no Reino Unido para saber quais modelos e teorias os têm ajudado a pensar a questão da participação infantil, destaca o pioneirismo de Hart e sua influência nos estudos sobre participação infantil. Dentre os teóricos mais utilizados para embasar práticas de participação infantil, Hart e Paulo Freire são os autores mais citados. Sobre Hart, destaca que o maior benefício prático de seu trabalho pode ser a sua revelação dos falsos tipos de participação e sua classificação dos tipos mais positivos.

O autor destaca ainda (SHIER, 2001) que a partir da década de 90 encontramos um

grande aumento na produção de trabalhos e práticas em todo o mundo que têm como tema principal a participação infantil. Lansdown (2001) destaca que nos encontramos em um momento em que diferentes definições e práticas vêm sendo desenvolvidas, com constantes esforços para analisar os processos e resultados de contextos que promovem a participação infantil. Abordaremos algumas delas no próximo tópico.

Discutiremos três trabalhos que abordam a participação de crianças e jovens: Soares (2005); UNICEF (s/d); Instituto Promundo (2008). O primeiro deles se refere à concepção de crianças sobre sua participação. Os dois últimos se referem aos discursos das crianças sobre serem considerados e suas participações em suas relações estabelecidas.

Em um estudo realizado em Portugal por Soares (2005), a autora convidou crianças de oito a treze anos de uma escola de classe média e de uma instituição de acolhimento a falar sobre os três principais direitos atribuídos a elas: o direito à proteção; o direito à família; e o direito à participação. A participação foi considerada pelas crianças como a possibilidade de dar opinião, notadamente no contexto doméstico, mas as crianças foram céticas quanto às possibilidades de mudança e organização de seus cotidianos como atores sociais, sendo que a participação ficou ainda mais limitada quando se tratava de espaços públicos. A autora conclui que, mesmo frente às influências dos contextos em suas falas, as representações das crianças sobre seu direito à participação estão relacionadas a uma infância limitada pelas estruturas sociais, o que impede a execução de uma cidadania ativa.

Sobre a escuta das crianças, foi realizado um amplo estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (s/d) –, em que se ouviram mais de 37000 crianças e jovens entre nove e dezessete anos da Ásia Ocidental e Pacífico, Europa e Ásia Central, América Latina e Caribe. Na América Latina e Caribe, ao serem indagadas acerca do espaço para diálogo, menos da metade das crianças relataram ter suas opiniões e de seus amigos consideradas em suas comunidades, não havendo grandes possibilidades de escuta em casa ou na escola.

O terceiro trabalho se refere a um estudo coordenado pelo Promundo com apoio financeiro e técnico da Save the Children Suécia (SCS) e da Fundação Bernard Van Leer, que teve como objetivo “identificar as concepções de práticas familiares que promovem ou não a participação de crianças dentro do âmbito familiar” (INSTITUTO PROMUNDO, 2008, p. 31) na América Central, Latina e do Sul, (Brasil, Jamaica, México, Nicarágua, Peru, Venezuela). Escutaram pais, mães, cuidadores e crianças em áreas urbanas e rurais, de classes populares e médias. Foram ouvidas crianças de sete a dez anos e pais e/ou responsáveis por crianças de zero a sete anos. Dentre outros resultados, concluíram que as crianças em todos os países

estudados apresentam um baixo nível de participação social, sendo que as diferenças nas práticas familiares em relação à participação estão ligadas ao meio social. Nas classes médias urbanas, as crianças foram mais participativas, democráticas e autoritativas²⁰. Em contrapartida, os baixos níveis educacionais, o apoio social precário, a violência urbana, a exclusão social fazem com que nos contextos rurais e populares urbanos se conservem crenças de práticas familiares de sociedades tradicionais e autoritárias. Tal diferença pode ser atribuída, segundo o trabalho, à educação dos pais, aos recursos socioeconômicos e às instituições disponíveis. Mas destacam que, mesmo nos espaços considerados mais democráticos, o poder ainda se mantém com os pais ou responsáveis para a maioria das escolhas das crianças, principalmente as de menor idade, as quais não são consideradas hábeis para darem sugestões “na condução de suas vidas” (Ibid., p. 64).

O trabalho aponta que o castigo físico, tão arraigado em nossas culturas, que apresentam fundo religioso, transformou-se, sendo incorporados a explicação, a conversa e o afeto. As crianças relatam que recebem explicações sobre as razões de seus castigos, mas ainda não podem responder ou dar suas opiniões sobre isso. Mas, de forma geral, os pais apresentam vontade de mudar, com falas que destoam dos padrões tradicionais de educação, preferindo, por exemplo, o diálogo ao castigo físico. Destacam que as famílias que apresentam práticas mais democráticas e participativas entre adultos e crianças são, em geral, famílias com maior equidade de gênero, com igualdade na vida doméstica e laboral, apresentando também mais acesso a outros ambientes participativos, ou ainda maiores oportunidades de exercitar a sua própria cidadania. Barker (2008), no primeiro capítulo do livro do Instituto Promundo, afirma: “Pode parecer óbvio, mas vale afirmar que para criar e oferecer cidadania para as crianças é preciso oferecer cidadania também para os pais” (p. 11).

No estudo, os pais, mães e responsáveis/cuidadores considerados mais participativos em geral vivenciam contextos mais participativos como no local de trabalho e/ou superaram tradições rígidas, como relacionadas a gênero. Esses pais e/ou cuidadores foram os que evidenciaram em suas falas que consideram seus filhos como sujeitos de direito, utilizando diálogo para resolução de conflitos em detrimento do castigo corporal e optaram por métodos que estimulem a reflexão crítica. Seus filhos relataram contextos de negociação, consultas por parte dos adultos no contexto familiar, além de escuta e consideração nos momentos da tomada de decisões importantes. Já os pais, mães e responsáveis/cuidadores menos participativos definiram seus filhos como objetos a ser modelados e controlados, sendo que

²⁰ Definidas por Baumrind (*apud* INSTITUTO PROMUNDO, 2008) como modelos que buscam incentivar o diálogo nas tomadas de decisões familiares.

quase nunca dialogam, e recorrem a castigos físicos para a resolução de conflitos (INSTITUTO PROMUNDO, 2008).

Especificamente no Brasil, encontramos alguns relatos sobre a participação das crianças, notadamente na escola. Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007) e Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007) destacam que a *participação infantil* tem tido um lugar de destaque nas discussões dentro do ambiente escolar. Afirmam que essa discussão não é nova, sendo “uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da Modernidade [...] tendo em vista a desejada *formação para a emancipação do sujeito*” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 27).

Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007) e Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007) destacam que mesmo se tratando de um direito posto em Convenções Internacionais e em documentos nacionais específicos à educação, verifica-se que práticas escolares e propostas pedagógicas que promovam a participação da criança na escola ainda não são uma realidade nacional e nem internacional. Observam-se práticas pontuais, restritas a coletas de opiniões, sendo que não é dada à criança a possibilidade de tomada de decisões importantes no âmbito escolar, sem a possibilidade de exercício de poder (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007).

Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007) apontam que para que se efetive a participação da criança no ambiente escolar, esta necessita ser modificada, com a valorização da *cultura escolar*, “no sentido de respeitar o seu papel social de universalizar o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade para as novas gerações” (Ibid., p. 32) e com a necessidade de “redefinição das relações sociais, políticas e pedagógicas aí estabelecidas, voltada à superação do tipo de relação de poder que se estabelece entre o adulto e a criança, entre professora e o (a) aluno (a)” (Ibid., p. 32/33). Além disso, destacam que, ao abordar-se a participação da criança na escola, traz-se ainda outro ponto: colocar o professor de frente com seu próprio processo de participação política e social, um profissional que, no processo histórico da educação brasileira, sofreu uma profunda precarização.

Dessa forma, verificamos que, mesmo frente aos avanços realizados pelas áreas de conhecimento e legislação, que defendem o reconhecimento da participação ativa das crianças em seus contextos vivenciados, pesquisas apontam que isso nem sempre ocorre na prática (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007; SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2005, 2007; UNICEF, s/d). As crianças se referem a uma falta de possibilidades, em suas relações, de escuta e opinião acerca das discussões e decisões presentes em seu cotidiano. Devemos destacar a importância dos estudos relatados, mas, acima de tudo, refletir sobre a influência das crianças nas relações estabelecidas em seu cotidiano, o que torna crucial a

realização de estudos que foquem, compreendam e reflitam sobre as peculiaridades e potencialidades dos diferentes contextos nos quais as crianças estão inseridas.

Rosemberg e Mariano (2010) discorrem sobre o direito de participação e adolescentes no Brasil. Analisa que a discussão sobre o tema ocorre em duas diferentes frentes. A primeira enfatiza a escuta de crianças como consequência dos direitos de liberdade de opinar e de participação. O segundo grupo, notadamente na educação, realiza uma discussão sobre os significados e implicações do protagonismo infantil, juvenil com. E problematizam:

Este nos parece ser um dos pontos cruciais na tensão instaurada quando avançamos na atribuição do direito de crianças e adolescentes à autonomia e à voz, ou seja: cabe-nos indagar se reconhecemos as crianças como atores sociais, dotadas de competências para apreender e alterar a realidade, com algum (ou certo) grau de consciência sobre o que pensam, sentem e desejam, com capacidade para emitir opiniões e fazer escolhas, significa, também, que devam assumir o ônus de decisões importantes ou de serem envolvidas em processos judiciais, cujo controle lhes escapa, em boa medida, porque as instituições estão erigidas e funcionam em sociedades adultocêntricas? (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 721).

Ressaltam que devemos considerar as possibilidades na sociedade atual para a efetivação da participação infantil. Inicialmente, destacando sua invisibilidade pública enquanto grupo devido a uma hierarquia baseada na relação geracional, além da falta de acesso a recursos sociais, políticos e econômicos. São influenciadas enquanto grupo social – as crianças –, mas também com desigualdade em seus subgrupos, sendo que quanto menor a criança, menos acesso ao espaço público e esses recursos. Além disso, como esse direito pode ser pensado e efetivado quando nos referimos a bebês? E concluem:

Por tais razões, concebemos os direitos de liberdade como um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família, que devem ser interpretados à luz da posição de subordinação das infâncias, e, portanto, de sua vulnerabilidade estrutural nas sociedades contemporâneas. Porém, a concretização de direitos de liberdade para crianças e adolescentes extrapola as relações interpessoais, adentrando as instituições e os diversos setores da vida em sociedade. [...] Assim, os direitos de liberdade da criança se vêm também ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação. Sem uma análise consistente das relações de dominação, inclusive (e sobretudo, mas não exclusivamente) as étárias, declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças podem gerar dispositivos que ampliam o poder adulto (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 721).

Assim, como nos apontou Bordenave (1992), a participação em si não se apresenta como positiva, devemos apreender os elementos componentes da situações, buscando compreender se estão em acordo com as concepções de infância que embasa o direito da participação infantil.

A maneira como consideramos nosso objeto de investigação – *a participação infantil* – baseia-se na compreensão de uma relação criança – adulto baseada em uma escuta, com uma responsabilidade de coconstrução do mundo e das ações, considerando as possibilidades e

limitações de cada pessoa, que rompa com uma hierarquia geracional. Tal concepção apresenta-se mais próxima do que acreditamos em relação a uma educação emancipadora, voltada para o desenvolvimento de sujeitos críticos, construtores e modificadores de sua realidade. Como consequência, podemos encontrar relações sociais baseadas no respeito mútuo, escuta e busca de negociações entre posições que minimamente construam respostas que contemplem as necessidades, vontades e desejos de cada pessoa envolvida.

1.5 Crítica e proposta

A participação infantil é um tema que tem sido muito discutido. Estudos e práticas vêm sendo realizados, o que contribui para a construção e apresentação de diferentes concepções.

O conceito mais utilizado, que embasa ações e projetos, o modelo de participação de Hart, ao mesmo tempo também vem sendo alvo de muitas críticas. Pires e Branco (2007), Shier (2001) e Sinclair (2004) destacam a relevância dos estudos para a abordagem do tema, mas fazem algumas críticas. Pires e Branco (2007) destacam que “a categorização hierárquica, necessariamente, não reflete a realidade do exercício da participação por parte das crianças” (p. 313), sendo que tratar a participação “em uma versão radicalmente protagonista” (p. 313), como predominância, é um erro semelhante a atribuir apenas aos adultos as ações decisórias. E, baseando-se na teoria ecológica de Bronfenbrenner, afirmam existir diversas possibilidades de configuração para as relações na execução de projetos e debates de ideias entre crianças e adultos. Destacam ainda que essas relações são assimétricas, sendo que sempre algum grupo detém ou concentra o poder. Ao se referir às práticas que propõem a participação infantil, destacam que as pessoas devem considerar vários fatores e como esses se relacionam na concretização dessas práticas. Fatores tais como: as tarefas a serem realizadas e suas características, as decisões que serão tomadas e o desenvolvimento de seus participantes. Na efetivação das proposições que envolvem aspectos como a tomada de decisões, avaliação de consequências, exercício de competências técnicas, necessidades jurídicas e econômicas, dentre outros, encontramos a possibilidade de diversas formas de partilha de responsabilidades, compromissos e tarefas entre crianças e adultos. Assim, baseados em Escámes e Gil (2003) e Novaes (2000), Pires e Branco (2007) destacam que o compartilhamento de responsabilidade se mostra bastante complexo, pois apresenta soluções em um processo decisório que busca a “ampla participação de todos” (p. 313). As propostas abstratas e responsabilidade pelos meios para a ação concreta necessitam, de algum modo, ser

compartilhadas. Dessa forma, hierarquizar os tipos de participação, mesmo que para fins acadêmicos, é considerado impróprio, pois nos processos decisórios se apresentam “competências distintas, recursos de diversas ordens, motivos, conhecimentos, percepções, normas” (p. 313). Portanto, consideram melhor “pensar que haverá um fluxo de compromissos e propostas que se alternará entre crianças e adultos, conforme as possibilidades de contribuição e cooperação dos diferentes grupos” (p. 313). E concluem:

Diante disso, não há sentido em hierarquizar, *a priori*, níveis de participação tomando-se por base a iniciativa ou a responsabilidade pela condução das ações, pois o que realmente importa é como se realiza o processo decisório e quais são os compromissos assumidos entre todos os atores (Ibid., p. 313).

Além disso, discutem a afirmação de Hart de que nenhuma sociedade oferece a máxima participação à criança por todo o tempo. Baseados em Sinclair (2004), Soares (2004), Sarmiento e Tomás (2004) colocam como contraponto a impossibilidade que apenas um grupo exerça a influência máxima todo o tempo, principalmente em um sistema político democrático. Assim, espera-se que diversos grupos se revezem em diferentes momentos, “nos quais são exigidos alguns tipos específicos de participação” (PIRES E BRANCO, 2007, p. 312). Os autores destacam que, em processos decisórios, deve-se garantir a ampla participação de todos, mas deve-se considerar que a cada caso ocorrerão limitações, sendo que em alguns momentos crianças ou adultos se sobressairão.

De acordo com a perspectiva adotada por Pires (2007) e Pires e Branco (2008) – *sócio-construtivista* –, o ser humano se forma de maneira “interativa e dinâmica, *assumindo um papel ativo e participativo nessa construção*” (PIRES; BRANCO, 2008, p. 416). E destacam:

Nessas condições, os sujeitos conduzem suas negociações semióticas nas interações com outras pessoas, em variados contextos. Mesmo em cenários extremos, bastante autoritários e desfavoráveis à plena negociação de significados, como os descritos nas Teorias de Reprodução Cultural e Violência Simbólica (e.g., Althusser, 1985/2007; Bourdieu, 1989, 1967/1998; Bourdieu & Passeron, 1970/1975), a possibilidade de ação ativa dos sujeitos não é anulada. A noção de reprodução como uma cópia em verdadeira grandeza, entendida como a imagem refletida em um espelho plano, não encontra sustentação teórica sob o ponto de vista sociocultural construtivista no que se refere à construção de significados e à internalização e externalização de crenças e valores (PIRES; BRANCO, 2008, p. 416).

Embora nos aproximemos das pesquisas que defendem a necessidade de investigar a questão da participação infantil a partir da escuta da opinião da criança acerca das rotinas e espaços a ela disponibilizados, identificamos em alguns desses trabalhos certa dicotomia entre *participação e não-participação* da criança. Embasados na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações – *RedSig* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004), aproximamo-nos das discussões e formas de entendimento da participação infantil defendidas por Pires e

Branco (2007, 2008) e Pires (2007).

Para apresentarmos nosso posicionamento em relação ao processo da participação infantil, faz-se necessário abordarmos mais profundamente a perspectiva teórico-metodológica que nos embasa – a Rede de Significações.

De acordo com a teoria da *RedSig* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004), o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos complexos, permeados por diversos elementos semióticos que a partir das relações que se dão dialeticamente, fazem emergir internamente significações sobre as situações vivenciadas. As interações entre os indivíduos e seus diversos parceiros ao longo da vida em práticas sociais concretas têm papel central no processo. Nessas situações, os parceiros de interação constituem-se reciprocamente como sujeitos, ao coconstruírem significações (de eventos, coisas, pessoas, lugares, sentimentos) (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

As significações negociadas são internalizadas, e destaca-se que tal internalização se dá de forma ativa, sendo que interpretações são realizadas pelas pessoas, o que resulta em seus sentidos individuais e em redes de significações, que são múltiplas e às vezes contraditórias. Tais processos se refletem na forma das pessoas se colocarem no mundo, seus papéis assumidos e atribuídos a outras pessoas. Somos compostos por diversas e diferentes redes de significações, que se concretizam a depender da relação estabelecida entre os parceiros de interação e do ambiente interativo. Sob nosso ponto de vista, nas diversas interações sociais necessariamente ocorre a participação de *todas* as pessoas envolvidas. Engajamo-nos nas diversas relações vivenciadas diariamente, dessa forma *necessariamente* participamos nos voltando para o outro parceiro de interação, significando ativamente as relações estabelecidas. Assim, mesmo que a uma pessoa seja atribuído ou que ela ocupe um papel passivo frente às relações estabelecidas, ela participa do jogo de posicionamentos entre os parceiros da interação social, contribuindo para a construção e/ou manutenção dos significados culturais. Assim, o participar da interação não se dá apenas através de comportamentos observáveis, mas podemos participar nos calando, gerando diversas significações dessa participação. Compreendemos, portanto, que a participação se apresenta como uma característica da interação social.

Além disso, acreditamos que compreender a criança como participativa apenas em momentos específicos contradiz a própria concepção de criança ativa, geradora de saberes e conhecimentos, pois restringe ao outro a possibilidade de abertura desses espaços para que ela assim possa se expressar.

Assim, defendemos que a discussão deva caminhar no sentido da superação da polarização entre *participação* e *não-participação* para a exploração das *formas* possíveis de participação social nos contextos concretos em que vivem as crianças.

De acordo com Vigotski (2000), construímos nossas personalidades através do outro, na assimilação da experiência histórico-social partilhada. As interações sociais vivenciadas pelas pessoas as compõem e as constroem. O autor destaca: “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (p. 25). Apoiadas em Bakhtin, as autoras Oliveira, Guanaes e Costa (2004), afirmam que as pessoas se formam a partir de embates éticos que surgem nas relações interpessoais, nos confrontos de posições sociais antagônicas dos participantes e do discurso construído ideologicamente. Assim, para entendermos como as crianças significam as suas formas de participação é necessário compreender as formas como relatam as interações vivenciadas por elas, e como tais interações têm composto suas formas de conceber a participação no mundo.

Partindo da centralidade da interação social, torna-se crucial entender como se dá a participação dos diversos parceiros de interação, sua importância e como têm influenciado nas significações das formas de participação construídas pelas crianças. Para isso, recorreremos aos jogos de papéis conforme entendidos na *RedSig*. O conceito de papéis proposto pela teoria baseia-se no conceito apresentado por Oliveira (1988), o qual é muito discrepante da versão cristalizada que vem sendo utilizada na Psicologia e muito criticada por alguns pesquisadores. As autoras destacam:

Essa versão por muito tempo marginalizou o ponto polêmico da formação social da consciência e da subjetividade, debatido no início do século XX, e deixou que o conceito de papel fosse, no decorrer da segunda metade do mesmo, fossilizado, limitado por procedimentos metodológicos e usado de modo ingênuo, como arreios que a sociedade impõe aos indivíduos, dentro de uma versão adaptativa da relação indivíduo-meio, pondo maior atenção a aspectos estáveis e, de certa forma, mais predizíveis dos papéis [...] (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004, p. 79).

Embasadas nessa perspectiva, consideramos *papel* uma forma de comportamento definida culturalmente, que compreende os papéis sociais e os papéis denominados “psicológicos”, dizendo respeito às “formas de desempenhar os papéis sociais envolvendo atitudes (ser autoritário, atuar como vítima do outro, etc.)” (Ibid., p. 79) ou formas específicas de funcionamento psicológico, por exemplo, como narram histórias, resolvem ou agem nas situações etc. Esses papéis podem ser reconhecíveis pelos membros da cultura, sendo possivelmente adotados, e às vezes previsíveis, mas as pessoas têm a possibilidade de atualizá-los, aumentando o seu repertório de papéis. A possibilidade de um desempenho mais

criativo está relacionada a vários fatores, dentre os quais o espaço que pode estar ou não aberto a novidades (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

Os *papéis* são elementos constituintes da interação social, conceito que se aproxima da noção de ação conjunta, que afirma que a construção de sentidos se dá em resposta a uma alteridade. Assim, o significado de cada ato, posição ou papel só pode ser entendido “na totalidade dinâmica de cada situação no embate dos processos de restringir e ampliar campos de significação” (Ibid., p. 79), por isso as autoras destacam a importância da análise de episódios sociais, que nos possibilita compreender o processo dinâmico de construção de si. Nesse processo dinâmico de coordenação de papéis e jogos de posicionamentos ocorre o confronto de necessidades, objetivos e sentidos, que leva a um negociar contínuo dos significados atribuídos aos eventos e as posições ocupadas no contexto interativo. Sempre estamos envolvidos em interações em que sempre ocorrem jogos de papéis, aos quais buscamos dar sentidos a todo momento baseados em nossas percepções (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

O conceito de jogo de papéis é de crucial importância para o presente trabalho, pois acreditamos que a participação se constitui em todas as interações em que as pessoas se engajam, mas as diferentes formas de participação estão ligadas diretamente às possibilidades de atuação em determinadas situações. Assim, as posições ou papéis assumidos/atribuídos às pessoas são constituintes das formas de participação dos atores nas situações vivenciadas por elas. Pensar formas de participação infantil é pensar em interação e em possibilidades de assumir posições consideradas mais ou menos ativas, com maior ou menor poder, em diferentes situações e com os diversos parceiros. A partir dessa compreensão, não podemos considerar situações como participativas ou não, devemos considerar o jogo de papéis/posicionamentos nas relações e pensar como se constituem essas formas de participação entre crianças e seus parceiros.

Mas devemos destacar que tais interações não estão restritas apenas aos papéis assumidos ou atribuídos às pessoas envolvidas, uma vez que todas as relações são perpassadas por elementos sociais, econômicos historicamente construídos e em contínua construção, que constituem a *matriz sócio-histórica* (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004). Oliveira, Guanaes e Costa (2004) afirmam:

[...] Desde o nascimento, a criança é colocada em uma matriz social geradora de significados que são atribuídos, assumidos, negados e recriados na própria interação, pelo confronto de papéis presente no processo de atribuição de sentidos a si mesmo, ao outro e à situação como um todo (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004, p. 69).

A *matriz sócio-histórica* é de natureza semiótica e se concretiza no aqui-agora das situações. Didaticamente, pode ser dividida em duas partes que a compõem: *condições socioeconômicas e políticas* (condições concretas de vida; pressões sociais mais estáveis a que as pessoas são submetidas) e *práticas discursivas* (representações, símbolos religiosos, formulações científicas, as quais apresentam materialidade em pinturas, músicas, rituais, comportamento humano que apresentam um caráter semiótico), sendo que os signos estão relacionados aos momentos históricos e processos sociais. Assim, a matriz sócio-histórica “apresenta diferentes pesos e hierarquia de poder em cada sociedade, cultura, grupo, contexto específico, situação e relacionamento das pessoas envolvidas. Nesse sentido, diz-se que ele se constitui como uma arena, na qual ocorre a luta de valores de orientação contraditória” (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 95). Devemos destacar que as condições concretas e as práticas discursivas são dialeticamente inter-relacionadas, sustentando-se, contrapondo-se e/ou se transformando mutuamente num desenvolvimento contínuo. Assim, a *matriz sócio-histórica* é entendida como:

aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que existem e têm concretude no aqui-agora da vida das pessoas, estando presentes em todos os espaços de sentido e significação (como nos componentes pessoais, nos campos interativos estabelecidos e nos contextos do qual as pessoas em interação participam) (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 111).

As autoras destacam que encontramos aspectos na *matriz sócio-histórica* que se referem ao mesmo fenômeno, mas que podem ser conflitantes, sendo que as pessoas ficam em posições opostas, o que gera uma ambivalência frente à articulação dos vários significados da situação. E destacam:

Verifica-se assim que, nas situações pessoais, através da concretude das concepções e das práticas, os discursos se justapõem, contradizem-se, suplementam-se, mesclam-se, podendo mesmo transformar-se, levando a novas construções. Essa concretude ocorre por intermédio da pessoa e do ativo papel que desempenha no fluxo de suas experiências, de apropriação dos discursos e do seu uso personalizado em situações específicas, diante de suas interações e necessidades. Nesse processo, a pessoa coconstrói as concepções, as quais se expressam em seu cotidiano, contribuindo para circunscrever seu próprio curso de vida, o do filho e da rede de relacionamentos nos quais estão envolvidos (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 98).

A *matriz sócio-histórica* é um constructo teórico, uma ferramenta que representa uma forma de interpretar os contextos sociais e “papéis das dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, todas historicamente e em contínua construção” (Ibid., p. 110). O acesso à *matriz sócio-histórica* em pesquisa é sempre parcial, identificando alguns de seus aspectos delimitados pelos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa (como o campo de investigação, as perguntas, os contextos analisados, o registro da situação e a metodologia de análise). Destaca-se ainda que podem existir “lacunas e mesmo inconsistências” entre as

situações que observamos e a *matriz sócio-histórica*, pois o que apreendemos nas pesquisas são os seus segmentos materiais. A concretude da *matriz sócio-histórica* no aqui-agora das interações sociais rompe com a noção de exterioridade do conceito, assim como com a ruptura da dicotomia nos níveis macro e microssociais, sendo que não existe a possibilidade de analisarmos as relações e interações sem que consideremos as *matrizes sócio-históricas* que se concretizam e permeiam essa relação nas ações perpetuando, transmitindo, modificando, reconstruindo, criando novas vozes e condições dentro dessa multiplicidade de possibilidades.

Destacam:

Assim, diz-se que, simultaneamente, além de as pessoas terem seu desenvolvimento circunscrito, de estarem sendo continuamente constituídas e se desenvolvendo a partir das múltiplas concretudes da *matriz sócio-histórica*, no interior da *Rede de Significações*, são essas mesmas pessoas que dão vida à *matriz sócio-histórica* e participam da sua constituição, em um mútuo e contínuo devir. Pode-se dizer, dessa forma, que a pessoa é um co-autor da sua própria história e da do outro, além da do contexto que os constitui e que eles ajudam a construir (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 111).

A *matriz sócio-histórica* como componente das relações também é de extrema importância para o nosso entendimento das possíveis formas de participação das crianças, sendo mais um elemento para compreendermos essa complexa relação. Especificamente em relação à infância, encontramos nas práticas e interações com as crianças significados que permeiam e, muitas vezes, circunscrevem as relações estabelecidas. Por exemplo, a crença na incapacidade da criança pode resultar em práticas que não a considerem capazes de dar suas opiniões e se colocar como agentes de suas próprias ações e desenvolvimento.

Assim, a nosso ver, em todas as interações ocorre necessariamente a participação de todas as pessoas inseridas na situação, sendo que esses atores assumem e/ou são atribuídos a eles diferentes papéis, os quais são coconstruídos e influenciados pela matriz sócio-histórica. O processo da participação se apresenta de uma forma complexa, perpassado por diferentes aspectos sociais, econômicos, de gênero e grupo (matrizes sócio-históricas) que influenciam e até mesmo circunscrevem os papéis e as ações dos atores envolvidos nas interações. Para compreendermos a participação infantil precisamos, portanto, necessariamente abarcar os outros conceitos discutidos, como atrelando a participação social à interação social, jogos de papéis, matriz sócio-histórica).

Não desmerecemos a construção teórica que destaca a importância de consideração da criança, de suas vontades, pontos de vista, necessidades, trazendo-as inclusive, para a sistematização e organização das ações. As contribuições são claras e estruturantes do ponto de vista da compreensão da criança enquanto sujeito com vontades, conhecimentos e crítico de sua própria realidade. Práticas e discussões como essas são importantes para a militância

na área da infância, seus avanços políticos e sociais, e dialogam dialeticamente com as relações cotidianas entre adultos e crianças.

O objetivo geral do presente trabalho consiste, assim, em investigar as *formas de participação cotidiana* que emergem em conversas com crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Espera-se que essa abordagem possibilite: discutir as atividades e relações estabelecidas pelas crianças, ressaltando as possibilidades e limitações de ação em suas interações; e compreender algumas das significações construídas pelas crianças acerca de suas possibilidades de ação em seus contextos.

CAPÍTULO 2

Os contextos

2.1 Contexto sócio-histórico

A Rede de Significações destaca o caráter contextualizado dos processos, que são influenciados por aspectos sociais, econômicos e históricos. No capítulo anterior, discorreremos sobre alguns pontos que a nosso ver contribuíram na construção do objeto estudado. A partir de agora, apresentaremos os contextos nos quais esse objeto, assim como nossos participantes, se constituem.

Sobre os contextos ou cenários, a *RedSig* aponta:

são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiado por funções, regras, rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número e características das pessoas que os frequentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes. São, também, definidos por e definem os papéis sociais e as formas de coordenação de papéis/ posicionamentos, contribuindo para a construção de relações [...] (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 26).

Baseadas em Wallon, as autoras descrevem o contexto não apenas como “pano de fundo” das relações, mas constituinte delas, apresentando simultaneamente duas funções: “a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas (*milieu*); e a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento (*moyen*)” (Ibid., p. 26).

Utilizaremos no presente texto a definição de contexto apresentada por Lordelo (2002), que se refere a “*contexto*” para “indicar diferentes condições de vida em que as crianças nascem e se desenvolvem” (LORDELO, 2002, p. 09), as quais, em nossa investigação, são o assentamento rural e o bairro na periferia urbana na cidade de Ribeirão Preto.

Assim, iniciaremos nossa discussão apresentando a cidade de Ribeirão Preto e sua história, passando pelo assentamento rural e pelo bairro nos quais o estudo foi realizado. Para a apresentação e reflexão sobre os contextos, em alguns momentos recorreremos às próprias falas das crianças no momento da entrevista, tanto em trechos que descrevem os contextos que vivem, quanto para apresentarmos algumas das significações construídas pelas crianças sobre eles. As fotografias²¹ realizadas durante a pesquisa e que se referem a esses espaços também comporão o texto.

A cidade de Ribeirão Preto

²¹ Como combinado com as famílias, apenas divulgaremos fotografias que não identifiquem as pessoas fotografadas, garantindo o sigilo e o anonimato das crianças e seus parceiros.

Fotografia 1: Mapa da cidade de Ribeirão Preto que fica na sala de aula (Marcos²², 10 anos, morador do bairro).

Ribeirão Preto está localizada na região nordeste do estado de São Paulo, a 313 quilômetros da capital²³.

Walker (2000) apresenta o território de Ribeirão Preto como inabitado até o início do século XIX, sendo rota de passagem de caçadores, comerciantes e bandeirantes. Em 1810, instalam-se nessa área as primeiras famílias, vindas do estado de Minas Gerais, que se dedicavam à criação de gado, cavalos e porcos. A cidade foi efetivamente fundada em 1856.

No início da década de 1870, Ribeirão Preto apresenta-se como alternativa viável para o cultivo do café devido à qualidade de seu solo – a “terra roxa” –, enquanto havia um esgotamento do solo do Vale do Paraíba, antigo tradicional produtor de café. Assim, fazendeiros iniciam a ocupação do local e o plantio do café. Devido ao *boom* cafeeiro, a população da cidade aumenta de 3.000 pessoas em 1869 para 12.033 em 1890 e 56.195 em 1900. Em meio a essa população, encontramos um grande número de imigrantes que compunham a força de trabalho das lavouras, sendo que em 1912, 41,83% da população da cidade era de imigrantes, notadamente italianos, espanhóis e portugueses. Tal desenvolvimento estimulou o crescimento do comércio e da indústria, assim como do entretenimento. A política predominante nesse período foi a do coronelismo, sendo que mesmo com o início da República Velha, com a implantação das instituições “democráticas”, a decisão final era realizada por chefes políticos locais, os “coronéis”, posição disputada entre donos de fazendas da cidade (WALKER, 2000).

De acordo com o autor, de 1910 a 1960, a história da cidade segue, em linhas gerais, a história do Estado de São Paulo, com predominância do cultivo de café até 1930, sendo que a crise de 1929 afetou a cidade – não de forma determinante, mas foi crucial para sua decadência acentuada ao longo dos anos seguintes. O café cai, mas os setores industriais,

²² Todos os nomes utilizados na pesquisa, com exceção do nome da pesquisadora, são fictícios.

²³ Informação retirada do site oficial da cidade de Ribeirão Preto - <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/dados/local/i01localacesso.htm> - acesso em: 21/04/2011, às 00:03.

comerciais e de serviços crescem.

Em 1950, com o aumento significativo do número de escolas, a implementação de cursos universitários e a construção de hospitais que haviam ocorrido nos últimos anos, a cidade torna-se centro médico e educacional para todo o estado de São Paulo, Minas Gerais e regiões vizinhas (WALKER, 2000).

Com esse desenvolvimento aflorando, a cidade teve um papel de destaque “como polo de atração de migrantes em face do fenômeno de êxodo rural de proporções grandiosas que teve lugar no Estado entre 1960 e 1980 [...]” (p. 177). No início dos anos 60, a migração era considerada um fator positivo para o desenvolvimento da cidade, mas devido às inovações tecnológicas e às crises do país, a cidade não conseguia absorver a mão de obra, e não apresentava uma estrutura urbana e social que suportasse a demanda encontrada da população. Tal processo resultou em problemas como a falta de moradias, um processo de favelização de áreas na periferia da cidade, a mendicância e a violência (Ibid., 2000).

Após a década de 1970, estimulada pelo Proálcool, promovido pelo regime militar, inicia-se a produção do álcool, sendo que a região de Ribeirão Preto se transforma no maior polo sucroalcooleiro do mundo, com 27 usinas e 45 destilarias (19 apenas em Ribeirão Preto), sendo que Barbosa (2000) destaca que, em 2000, o setor encontrava-se em crise devido ao abandono do Proálcool pelo governo federal.

A cidade de Ribeirão Preto é descrita por Firmiano (2008) como

[...] importante espaço de realização do agronegócio nacional; história atravessada por um processo de desenvolvimento apoiado pela grande propriedade rural e pela ‘vocação’ para a exploração de *commodities*, singularizada pela questão agrária como mediação fundamental dos processos de expansão da economia, da articulação política e de sua organização social (p. 12/13).

O autor destaca que, ao longo da história, a cidade apresenta uma trajetória ligada a uma estrutura territorial concentracionista, dominada pela monocultura desde o café no século XIX até as fases da cultura da cana-de-açúcar, a qual ainda permanece na cidade e região. Como explicita um documento do MST (2008 apud FIRMIANO, 2008), nos anos de 1990 a cidade fica conhecida como a Califórnia Brasileira por apresentar o mesmo PIB *per capita* do estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Atualmente, o título foi substituído por “Capital Brasileira do Agronegócio”, propaganda disseminada pelas elites, mas que continua a esconder as reais condições da cidade.

Firmiano (2008) conclui:

[...] Ribeirão Preto hoje é um município urbanizado, com uma economia centrada no agronegócio e no amplo setor de serviços vinculado ao primeiro, além de indústria diversificada. [...] configura-se uma situação social onde coexistem [...] uma ampla burguesia agrária unida à burguesia comercial que [...] se vincula ao setor de

serviços e ao sistema financeiro e [...] trabalhadores urbanos e rurais que conformam a ampla população urbana vivendo, sobretudo, em periferias pobres do município, tendo-se em vista que os processos de produção centrados no modelo “revolução verde” não integraram os contingentes populacionais ribeirão-pretanos ao circuito reprodutivo das relações econômicas (p. 63).

De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (FUNDAÇÃO SEADE, [2011]), atualmente, a cidade tem uma área de 650,37 km², com uma população de 615.576 habitantes, contrapondo-se aos 605.114 habitantes apontados pelo IBGE no Censo de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). De acordo com o IBGE, em 2010 a cidade tem 603.401 pessoas morando na área urbana e 1713 pessoas na área rural. Em relação ao número de crianças em 2010, o IBGE aponta que 38.295 têm de zero a quatro anos, 40.806 de quatro a nove anos e 44.948 de dez a quatorze anos.

2.2 As Crianças e seus contextos de desenvolvimento

O assentamento rural

O assentamento rural no qual realizamos a pesquisa é vinculado ao movimento social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por essa razão, inicialmente apresentaremos brevemente alguns dos pressupostos do MST que compõem o contexto, visto que são acatados e servem como norteadores em todos os acampamentos e assentamentos vinculados ao Movimento.

A proposta do MST, para além da conquista da terra, engloba também a construção de uma nova sociedade, a partir da transformação dos homens, mulheres e crianças no processo de conscientização de si como sujeitos produtores de histórias (ARENHART, 2007; CALDART, 2003, 2004). Caldart (2004) destaca que o MST deve ser considerado como um “*sujeito pedagógico*, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (p. 315, grifo da autora), e destaca que esta intencionalidade está:

[...] no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus objetos, princípios, valores e jeito de ser que o Movimento “intencionaliza” suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, [...] começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já imaginava quase perdida (CALDART, 2004, p.315/316).

A obra educativa do MST apresenta três principais dimensões: 1) o resgate da dignidade às famílias, cujos membros vão se tornando cidadãos, sujeitos de direitos, que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades e, em seus desafios cotidianos, afirmam uma nova agenda de discussão para o país; 2) a construção de uma

identidade coletiva, de Sem Terra, que não se refere à condição de falta, mas de sujeitos de uma escolha: “lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma” (CALDART, 2003, p. 51); e 3) a construção de um projeto educativo de todas as gerações que compõem as famílias Sem Terra, combinando a escolarização com uma formação humana mais ampla e de ‘capacitação de militantes’” (CALDART, 2003, p. 51), em que aprendem na ação que “nada é impossível”: pessoas, comportamentos, posturas, modo de vida, valores, tudo pode ser modificado. Caldart (2003) conclui:

Refletindo sobre estas lições passamos a compreender algo ainda mais profundo: o MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma *práxis* (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A *Pedagogia do Movimento Sem Terra* é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a *pedagogia da luta social* com a *pedagogia da terra* e a *pedagogia da história*, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto (p. 51/52).

A autora destaca que o MST é uma coletividade, sendo que nesse espaço os Sem Terra aprendem que o coletivo é o sujeito da luta pela terra e também educador, crucial para a conquista da terra, pois não se consegue conquistar a terra sozinho, sendo as ocupações, acampamentos e assentamentos obras coletivas. É fazendo parte do coletivo que as pessoas têm suas forças, se educam, potencializando seu próprio “ser pessoa, singular e único” (CALDART, 2003, p. 57). E destaca:

Educar é ajudar a enraizar as pessoas em coletividades fortes; é potencializar o convívio social, humano, na construção de identidades, de valores, de conhecimentos, de sentimentos. Um ambiente educativo é fundamentalmente uma coletividade educadora, acionada ou planejada pelos *educadores de ofício*, mas compartilhada por todos os seus membros. Numa coletividade verdadeira, todos são, em seu tempo, educadores e educandos, porque todos fazem parte do processo de aprender e reaprender a ser humano (Ibid., p. 57).

Frente a essa concepção de educação, de formação humana e busca de transformação de seus participantes em sujeitos produtores de suas histórias, Arenhart (2007) destaca que o MST reconhece as crianças como portadoras de direitos, as considerando como uma de suas bandeiras de luta e colocando, a partir disso, a necessidade da adoção de uma postura em relação às crianças que as insira na luta pela terra, na dinâmica do movimento, o qual elas ajudam a construir, estando constantemente presentes nos acampamentos e mobilizações. Destacam a participação das crianças em atividades do movimento, como as caminhadas e encontros nacionais das crianças Sem Terra, que se apresentam como espaços de aprendizagem e discussão (ARENHART, 2007; CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA,

2007; RISSO et al., 2006).

As crianças que fazem parte do MST são conhecidas como “Sem Terrinha”. Segundo relato de Márcia Mara Ramos em Rossetto (2009), tal denominação surge nas reuniões preparatórias do primeiro encontro estadual das crianças Sem Terra de São Paulo do ano de 1996, o qual era composto por adultos e crianças. De acordo com Márcia, as crianças se autodenominaram “Sem Terrinha” o que foi “incorporado à identidade das crianças que participam do MST em todo o Brasil” (ROSSETTO, 2009, p. 34).

Ao refletir especificamente sobre a participação das crianças no MST, Arenhart (2007) aponta:

[...] as crianças indicam que possuem capacidades culturalmente negadas na sociedade moderna. Surpreendendo os adultos ao mostrar grande capacidade de organização para suas causas, as crianças Sem Terra mostram que, para elas, o Movimento não é apenas uma escola de preparação para o futuro lutador, militante, trabalhador. Mas, tanto as aprendizagens adquiridas pela experiência de estar em movimento no MST como a condição de atores sociais levam-nas a exercer seu estatuto de cidadania em defesa de suas causas, no exato momento histórico em que se situam (p. 160).

Assim, a criança é vista como sujeito de vontades, direitos e que deve exercer sua voz e lutando por seus desejos e necessidades enquanto crianças. Rossetto (2009) destaca a importância das atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças, mantendo-as em constante movimento. O cotidiano vivenciado pelas crianças em seus acampamentos e assentamentos, sem políticas públicas que as atendam, e com a vivência das lutas pela terra, “levou ao surgimento de um ambiente propício à formação da consciência política das crianças do MST que no seu dia a dia constroem seus próprios espaços de participação” (ROSSETTO, 2009, p. 33). Como exemplos, cita os encontros dos Sem Terrinha, as Cirandas Infantis, os Núcleos Infantis, Acampamento-escola; participação em feiras de ciências, olimpíadas e festivais, concurso nacional de desenho e redação etc. E conclui: “Esta participação das crianças no MST é fruto de processos históricos vivenciados por elas, ou seja, um conjunto de ações resultantes do protagonismo de cada uma das crianças, como parte das lutas do próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (ROSSETTO, 2009, p. 33).

Dentre as ações descritas em que as crianças assumem o protagonismo, encontramos os “Encontros dos Sem Terrinha”. Rossetto (2009) apresenta os encontros:

Os Encontros dos Sem Terrinha são considerados como atividades político-organizativas realizadas pelo MST desde 1994, geralmente no mês de outubro, e correspondem à Semana da Criança. Esta atividade faz parte do processo de organização das crianças dos acampamentos e assentamentos do MST e é realizada nos estados em que o MST está organizado tendo uma abrangência regional ou estadual, dependendo das condições de cada Estado (ROSSETTO, 2009, p. 33).

Especificamente no Estado de São Paulo, a autora descreve os três primeiros encontros. O primeiro Encontro Estadual em São Paulo ocorreu em 1996, com 700 crianças e a realização de atividades lúdicas como o canto, a dança, mas também de militância, como entrevistas à imprensa, discussão de pontos do ECA e do papel delas na sociedade e no MST e, ao final, foi produzido um manifesto das crianças (ROSSETTO, 2009). O segundo encontro ocorreu em 2000 com as crianças do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), denominadas Sem Tetinho, sendo realizadas trocas de experiências e visitas ao local de moradia de cada grupo, conhecendo e discutindo suas condições. Em 2004, realizou-se o terceiro Encontro, com 850 crianças, e que tinha como tema: “Sementes como patrimônio da humanidade”. Foram realizadas oficinas, marchas, passeios e noites culturais.

Em 2010, ocorreu o quarto encontro estadual dos Sem Terrinha do Estado de São Paulo. Especificamente desse Encontro, participaram doze crianças e três adultos provenientes do assentamento em que a pesquisa foi desenvolvida, além da própria pesquisadora, que fez parte do grupo. O tema do encontro foi: “Reforma Agrária: por escola, terra e dignidade”. Nesse período, assim como nos outros encontros, as crianças brincaram, nadaram, discutiram sobre as escolas e realizaram um ato em frente à Superintendência Estadual de Ensino reivindicando escolas para o campo e melhores condições de transporte e acesso à escola. Algumas crianças foram recebidas por uma secretária do secretário de educação, a qual recebeu as reivindicações e conversou com as crianças.

Além da participação no último Encontro Estadual dos Sem Terrinha, destacamos outras atividades que têm como foco a participação das crianças, ocorridas no assentamento no qual a pesquisa foi desenvolvida. Discutiremos uma ação que ocorreu em 2008 no espaço da Ciranda Infantil, também em comemoração ao dia da criança, e que foi acompanhada pela pesquisadora. Nessa ocasião, propôs-se que as crianças discutissem o “dia das crianças” e sugerissem uma ação para ser realizada na cidade devido à data. Assim, a partir da discussão entre as crianças, decidiram realizar uma carta na qual se apresentavam e discutiam algumas de suas reivindicações para a melhoria das condições do assentamento, como água, luz, além de igrejas e espaços de lazer. A carta era finalizada com um convite para todos que quisessem conhecer o assentamento a comparecer na festa do dia das crianças, colocando o dia, horário e local da festa. Encaminhou-se que a carta seria distribuída no fim de semana seguinte em um parque da cidade. No sábado próximo, um ônibus do assentamento com cerca de 40 crianças foi ao parque e as crianças distribuíram as cartas, conversaram com pessoas que ali se encontravam, principalmente crianças, as convidando para a festa. Após a distribuição das cartas, ocorreu um grande piquenique com bolos, sucos, frutas, bolachas, e as crianças

brincaram por mais algumas horas no parque. Toda a atividade foi discutida conjuntamente com as crianças, sendo ideia delas a carta, sua composição e o convite às pessoas da cidade, principalmente devido ao preconceito vivenciado pelas pessoas do Movimento, que em seus discursos as crianças atribuíram esse fato ao desconhecimento das pessoas sobre o espaço do assentamento, sendo a festa do dia da criança uma oportunidade para que as pessoas conhecessem o espaço e as pessoas.

Outros espaços de participação da criança no MST foram abordados em pesquisas. Dentre elas, destacamos o estudo de Risso et al. (2006). Sobre a participação das crianças na vida cotidiana da família, os autores destacam que em todas as realidades pesquisadas por eles (acampamentos e assentamentos), encontraram processos de organização e produção do trabalho em que não se consideram as crianças como meras executoras, sendo que elas participam de todo o processo. Entretanto, no mesmo texto citam a pesquisa de Maria Santo Amador (s/d) no Assentamento Belo Monte, no qual muitos pais e familiares não conhecem e não utilizam a legislação que garante os direitos das crianças, adotando formas de educação ligadas a princípios religiosos, ou ainda utilizando castigos físicos, como surras.

Em relação à participação das crianças na organização das escolas dos assentamentos, Arenhart (2007) e Risso et al (2006) destacam que as crianças têm participação ativa na organização e limpeza do espaço físico, assim como nos conteúdos pedagógicos e políticos da instituição, sendo que Arenhart (2007) aponta para a dificuldade encontrada em alguns contextos para a implantação da participação da criança na organização político-pedagógica das escolas.

Com seus pressupostos e contradições, o contexto de assentamento rural vinculado ao MST se apresenta como um rico espaço de investigação sobre a participação da criança, visto que se volta para a discussão desse processo e se propõe a implementá-lo em seus espaços

Nossa pesquisa foi desenvolvida em um assentamento de reforma agrária²⁴ vinculado

²⁴ No artigo 5º da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), encontramos os direitos e garantias fundamentais dos brasileiros. Em seu capítulo sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, a CF define: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”. Incisos desse artigo remetem ao acesso à propriedade rural:

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição; (BRASIL, 1988).

Assim, o direito à propriedade é garantido constitucionalmente, como direito fundamental de todo cidadão, desde que a terra atenda sua função social. Descumprida essa função, a CF também regula sobre a desapropriação da terra, o que é exposto no artigo 184:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma

ao MST em uma área da zona rural de Ribeirão Preto, mas muito próxima à área urbana.

A conquista desse espaço é fruto de muitas lutas de seus integrantes, inclusive das crianças, que vivenciaram essas experiências juntos com seus pais, familiares e companheiros – crianças e adultos.

A história de conquista do assentamento se inicia com a articulação entre diferentes vertentes da sociedade, tanto de Ribeirão Preto quanto da região. Um interessante ponto a ser observado é que a história da luta pela terra na região está diretamente relacionada à luta dos trabalhadores da área urbana, principalmente do Sindicato dos Correios. Através de seus integrantes, antes mesmo da chegada do MST na região, apresentavam ações de articulação com movimentos de trabalhadores rurais da região buscando uma ação organizada, visto que as atividades apresentadas pelos trabalhadores rurais se mostravam pontuais. Com a chegada do MST na região, com ações inicialmente nas cidades de Colina, Franca e Restinga, ocorre uma aproximação do Sindicato ao Movimento. Além do sindicato, o MST pôde contar com outros importantes aliados: a Arquidiocese de Ribeirão Preto, a partir da articulação com as pastorais sociais; uma associação ambientalista; e pessoas da sociedade civil.

Assim, em 1999 chegam os primeiros integrantes do MST na cidade de Ribeirão Preto, em sua maioria jovens, provenientes de outros assentamentos e acampamentos, com a tarefa de construir o Movimento na cidade. Iniciam-se a partir daí ações de mobilização das massas na cidade, utilizando-se dados provenientes de um cadastro de pessoas interessadas em áreas rurais para reforma agrária²⁵, e através de visitas a bairros periféricos, promovendo debates sobre questões sociais, ambientais, dentre outros temas. Concomitante a esse processo, obtiveram informações de associações de luta pelo meio ambiente sobre a situação de uma fazenda de 1780 hectares que fazia fronteira com a cidade, situada sobre uma área de

agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei (Ibid.).

Sobre a função social da terra, encontramos no artigo 186:

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

- I - aproveitamento racional e adequado;
- II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
- III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (Ibid.).

²⁵ De acordo com Firmino (2008) esse cadastro foi promovido pelo governo Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de enfraquecer os movimentos sociais, mas mostrou-se útil para a articulação do MST com pessoas que se mostravam interessadas na Reforma Agrária.

recarga do aquífero Guarani²⁶, e que devido a sua proximidade com a cidade, estava sendo negociada para a construção de um condomínio de luxo no local. Além disso, em contato com a promotoria de Meio Ambiente e Conflitos Fundiários de Ribeirão Preto, tomaram conhecimento que desde o ano de 1994 existia um processo em andamento no qual os proprietários dessa mesma fazenda haviam sido condenados por desmatamento da reserva legal. Após uma diligência ao local em 2000 e constatação do crime ambiental, verificou-se também que as terras eram improdutivas. Frente a isso, o Ministério Público acionou o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para abertura de um processo para desapropriação da área para fins de reforma agrária (FIRMIANO, 2008)

O processo correu lentamente, ocorrendo em 2 de agosto de 2003 a ocupação por cerca de cem famílias, depois reforçada por mais trezentas de uma área vizinha à fazenda visando pressionar o governo a desapropriar a área. Formava-se assim o acampamento, uma vila rural do MST na fronteira entre o espaço rural e urbano, a cerca de 10 km do centro de Ribeirão Preto, divisa com a uma Rodovia e banhada pelo Rio Pardo (Ibid.). Abaixo, o rio, retratado por uma das crianças assentadas e que participou da pesquisa: Ingrid (9 anos).

Fotografia 2: Rio Pardo (Ingrid, 9 anos, moradora do assentamento)

Dentre as várias ações políticas realizadas pelo MST, como a organização de seus membros em núcleos, discutindo e deliberando sobre todas as ações ali desenvolvidas, uma escola foi instalada no acampamento. Sobre isso, Firmiano (2008) coloca:

A escola foi construída e inaugurada ainda no primeiro mês de acampamento, [...] e é, sem dúvidas, um dos fatos mais significativos do acampamento – sempre uma das primeiras medidas tomadas pelo MST, ainda que a experiência não perdure, como ocorreu com esta, em virtude dos refluxos da luta, transferências do acampamento, em razão de ordens de despejos, dentre outros (Ibid, p.94).

Frente à lentidão do processo, outros atos foram realizados buscando pressionar o governo local e autoridades estaduais e federais para agilizar a desapropriação da fazenda,

²⁶ Como ressalta Firmiano (2008), “O aquífero é um reservatório subterrâneo que se estende por quatro países da América Latina: Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. As áreas de recarga são os lugares onde o aquífero se encontra mais próximo da superfície da terra e onde a composição do solo permite que as águas das chuvas o alcancem mais rapidamente e em maior quantidade” (p. 89).

como marchas e ocupação da entrada da fazenda e de um parque que fica ao lado da Câmara Municipal de Ribeirão Preto por parte dos integrantes do MST, sendo que outra parcela permaneceu no acampamento inicial. Depois de dez dias, a prefeitura cedeu um terreno público em um bairro próximo à fazenda e 420 famílias se transferiram para esse terreno, onde ficaram por quatro meses. Em 1º de janeiro de 2004, algumas famílias ocuparam a fazenda e outras continuaram no terreno. Oito dias depois ocorreu a reintegração de posse, sendo que as famílias resistiram até o último momento, mas voltaram ao terreno da cidade antes da chegada da tropa de choque. Depois de alguns meses, as famílias mobilizadas decidiram ocupar uma via vicinal que passa por toda a área da fazenda. Outra reintegração de posse foi determinada, mas dessa vez as famílias esperaram pela polícia, e o processo tomou todo o dia e parte da noite. Um advogado cedeu seu sítio para que os militantes pudessem se instalar, em maio de 2004, na mesma região da fazenda. Ficaram no local até dia 21 de outubro, quando a fazenda foi ocupada por cerca de 400 famílias, instalando definitivamente o acampamento. Novamente foi concedido um pedido de reintegração de posse. O juiz concedeu a liminar pela desocupação, mas baseado no parecer do Ministério Público, reconheceu que as terras não cumpriam sua função social e retrocedeu, o que pode ser entendido como uma forma de legitimar a ocupação (FIRMIANO, 2008).

O decreto presidencial de desapropriação da fazenda para fins de reforma agrária ocorreu em dezembro de 2005 e, a partir dele, em agosto de 2006, a Justiça Federal de Ribeirão Preto autorizou ao INCRA a construção do assentamento, sendo o valor da desapropriação da fazenda de R\$ 23 milhões. Em 2007, foi emitida às famílias a posse da terra. Assim, o espaço passava de acampamento para um assentamento rural.

Para a organização e produção do assentamento, os assentados optaram por um projeto baseado em princípios ecológicos, sociais, políticos e econômicos (consolidados pela legislação brasileira), com ênfase na produção coletiva e cooperativa. Em julho de 2007, o Ministério Público, representado pela Promotoria de Meio Ambiente e Conflitos Fundiários, elaborou preliminarmente um Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta Preliminar (Pré-TAC) assinado pelo INCRA, que se comprometeu a organizar o assentamento para garantir: “a) grandes áreas de produção coletiva, de forma cooperativa, compostas por Sistemas Agroflorestais (SAFs), Sistemas Silvopastoris e outros Sistemas Agroecológicos [...]”; além de “b) pequenas áreas de produção familiar, em módulos situados nas Agrovilas [...]”, e “c) áreas de uso comum dos assentados para atividades sociais, culturais e de lazer” (MP/SP, 2007, p. 3 *apud* FIRMIANO, 2008, p. 113).

Nesse Termo encontramos ainda:

[...] No que toca à preservação ambiental, o documento compromete a instituição responsável pela implementação de projeto de assentamento, a destinar 35% do total da área para preservação ambiental, objetivando a garantia de recarga do Aquífero Guarani e, por apresentar grande passivo ambiental, a instituição e os assentados ficam comprometidos com a recomposição arbórea das áreas de preservação permanente (FIRMIANO, 2008, p. 113/114).

Ainda de acordo com o autor, no Pré-TAC, assinado em 3 de julho de 2007, o INCRA se comprometeu a firmar o Ajustamento de Conduta Definitivo com o Ministério Público Estadual no prazo de cento e oitenta dias (180) contando da data da assinatura do Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta Preliminar. O processo de discussão entre assentados e INCRA, entretanto, foi longo. Em 2008, em nova audiência pública, o INCRA trouxe novos dados relativos à área total do imóvel e à área destinada ao assentamento. Tais dados embasaram as discussões sobre o projeto a ser implantado no assentamento. Apontaram que o imóvel possui 1541.34 hectares (ha), e não 1.780 como apresentado anteriormente, sendo que destes, 832,33ha são, de acordo com o INCRA, destinados ao assentamento, incluindo as áreas de produção familiar e coletiva, dentre outras. Assim, as áreas destinadas à produção são pequenas, o que, de acordo com Firmiano (2008), traz preocupação quanto à “viabilidade econômica e social do assentamento” (p. 115).

A implementação do projeto do assentamento, diante desses dados e da questão ambiental, deveria estar centrada no desenvolvimento sustentável, que, de acordo com uma normativa do INCRA, alia o desenvolvimento social à defesa ambiental. Nas palavras do promotor do Meio Ambiente e Conflitos Fundiários, Marcelo Goulart, “a proposta é buscar um padrão de produção agrícola que seja alternativo ao latifúndio e à monocultura” (FIRMIANO, 2008, p. 115).

A preocupação os aspectos ambientais está presente também entre as crianças, que retrataram e/ou se referiram na entrevista a aspectos da natureza. Vejamos algumas dessas fotos abaixo:

Fotografia 3: Foto da mata (Ingrid, 9 anos).

Fotografia 4: Uma dália (Ingrid, 9 anos).

Fotografia 5: As bananeiras perto da casa de Ingrid (Ingrid, 9 anos).

No momento da realização da pesquisa (maio a junho de 2009), o assentamento era dividido em três áreas que se distribuíam de acordo com suas filiações a movimentos sociais: Movimento de Libertação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MLST), com 160 famílias; Índio Galdino, 40 famílias; e MST, com 264 famílias, organizadas em torno de 20 núcleos²⁷ (dados referentes a 2007, de acordo com Firmiano, 2008).

Fotografia 6: O assentamento (Danilo, 7 anos).

Nesse momento, o assentamento passava por um período de reestruturação em que as famílias se mudavam para os seus lotes definitivos, na maioria das vezes abandonando os barracos onde viveram nos últimos anos. Abaixo fotos que reproduzem os locais de moradia das crianças no momento da pesquisa²⁸:

²⁷ Agrupamentos de famílias divididas geograficamente ao longo do assentamento, que realizam reuniões e discussões buscando a melhor organização do grupo.

²⁸ Em todas as fotografias que retratam os locais de moradia das crianças, não identificaremos os autores das fotografias para preservar a identidade das crianças.

Fotografia 7: Casa.

Fotografia 8: Interior da casa de uma criança.

Fotografia 9: A roseira que uma criança deu para a mãe no Dia das Mães sobre a mesa de sua casa.

Também foram tiradas fotos registrando os espaços em que as novas casas estavam sendo construídas:

Fotografia 10: Grupo colocando os números das casas.

Fotografia 11: Vizinho.

Fotografia 12: Casa sendo construída.

Além disso, nesse mesmo período se inicia a ação do INCRA dentro do assentamento, estabelecendo uma complexa relação entre o Estado e o movimento social. Essa nova configuração influenciou nos processos de organização do assentamento e das próprias famílias. Em relação à organização do assentamento, muitas pessoas abandonaram espaços de discussão, trabalho coletivo e mesmo de atuação para a melhoria do espaço, o que esvaziou reuniões e ações coletivas.

Em relação à produção familiar, esta também sofreu o impacto do momento vivenciado. Como os lotes definitivos eram diferentes daqueles onde se encontravam muitas famílias, as plantações pararam, ficando a maioria das famílias sem produção para seu consumo. Além disso, muitos chefes de família trabalhavam como pedreiros, e para construir suas casas paravam com o trabalho em outras áreas e ficavam com a renda comprometida. Para a construção das casas, muitos realizaram mutirões, sendo que mulheres e crianças participavam de acordo com suas capacidades. A importância da roça para a sobrevivência familiar em contraponto à falta de emprego dos pais é trazida por Daniela durante a entrevista:

Daniela, 10 anos:

Regiane: Hum... e você gosta da roça?

Daniela: Gosto.

Regiane: Você acha importante?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Por quê?

Daniela: Ah, eu acho importante que parece vida, né? Parece a nossa vida. Porque nós, sem a roça, assim, nós sem a roça, nós não vivemos muito... muito tempo. [...] Daí vai lá e falta um dinheiro, meu pai fica sem emprego. Vai lá, falta dinheiro. Ele vai lá e... [...] Aí vai lá e não tem como, não tem roça. Daí nós vamos lá e ficamos sem comer, nós ficamos... com fome... [linhas: 1963 a 1977].

Fotografia 13: Alimentos produzidos no assentamento (Ingrid, 9 anos).

Os problemas econômicos trazidos por esse momento do assentamento podem ser percebidos quando acompanhamos as conversas entre os assentados. Por diversos momentos, presenciamos algumas dessas falas, mas logo em seguida, os assentados apresentavam sorrisos e buscavam mudar de assunto.

A condição de vida no assentamento também é atravessada por outras dificuldades. O problema mais grave que perdura até os dias atuais (maio de 2011) é a falta de água encanada. Para atender as necessidades das famílias, um caminhão-pipa da prefeitura passa pelo assentamento quinzenalmente enchendo caixas d' água ou grandes reservatórios que ficam em frente às casas. Outra opção das famílias é buscar água nas minas espalhadas pelo assentamento, sendo que adultos e crianças percorrem, a depender de onde moram, quilômetros para buscar água. A busca de água e a ida às minas se apresentam como parte do cotidiano das crianças, tanto para que busquem água para o consumo familiar, quanto como um lugar de brincadeira, sendo que foi retratada por algumas delas, conforme observamos nas fotos abaixo:

Fotografia 14: Mina próxima a sua casa (Stella, 9 anos).

Fotografia 15: Água da mina (Stella, 9 anos).

Fotografia 16: Água da mina próxima à sede (Ingrid, 9 anos).

Dentro do assentamento não existem alguns serviços básicos, como saúde, transporte público e escola. Para terem acesso a atendimento médico, durante o horário comercial recorrem ao posto de saúde no bairro mais próximo. Durante a noite e feriados têm que andar quilômetros para obter atendimento em outro bairro da cidade.

O transporte público também não entra no assentamento. Sua rota vai até as entradas do assentamento, cabendo às pessoas caminhar para chegar ao seu destino. Em relação às escolas, as crianças utilizam o transporte público municipal, em uma trajetória de cerca de uma hora, para ir à escola em um bairro periférico da cidade.

Mas mesmo frente às dificuldades diárias, as pessoas mantêm suas ações, reivindicações e alcançam conquistas. O Setor de Educação, com negociações e embates com a prefeitura municipal, alcançou importantes conquistas. Conseguiram através de idas diárias à prefeitura e plantões em escolas, vagas para todas as crianças do assentamento, além de conquistar vagas para creche e Educação Infantil para as famílias que apresentam interesse, com transporte adequado para as crianças pequenas. Além disso, em luta com as crianças, pararam os ônibus que faziam o transporte escolar das crianças maiores, reivindicando veículos com melhores condições, e conseguiram. Hoje as crianças assumiram o protagonismo dessa luta e se recusam a entrar no ônibus se esse apresenta problemas. Mas as lutas continuam. Atualmente batalham com a Secretaria Municipal de Educação pela implantação de uma escola no assentamento.

Mesmo frente aos problemas e lutas, as crianças apresentam significações positivas sobre o assentamento, como aponta Karina quando indagada sobre a diferença entre o assentamento e a cidade:

Regiane: [...] o que você acha de morar aqui no assentamento, Karina? [...] Você me falou que você gosta... como é que é aqui? Você acha que aqui é diferente da cidade?

Karina: Ahã...

Regiane: Que que tem de diferente aqui?

Karina: Aqui é... aqui dá pra você criar seu filho... você não precisa ficar segurando ele, é... com esse negócio de brincar... Igual a minha vizinha da frente ela segura mesmo assim os filhos dele, só que...

Regiane: Mesmo aqui no assentamento?

Karina: É, na cidade eles solta os filhos deles...

Regiane: Por que que você acha que na cidade não dá pra soltar os filhos e aqui dá? [...] Porque passa muito carro... é perigoso ser atropelado...

Karina: Na cidade ela solta a filha dele, o filho dela pra brincar, na cidade é mais, muito mais perigoso... [linhas: 1206 a 1224]

Karina aponta como ponto positivo a segurança para brincar no assentamento. Assumindo o papel de cuidador, destaca ser ali um espaço para “soltar os filhos”, pois não se apresentam perigos como os carros nas ruas. O brincar também assume destaque nas ações da comunidade para com as crianças, através da organização de seus integrantes, que se articulam coletivamente toda semana, estruturando espaços como a Ciranda Infantil para as crianças vivenciarem sua infância e brincarem no assentamento.

Outra forma de se conceber o assentamento é apresentada por Daniela:

Daniela, 10 anos:

Regiane: E me conta uma coisa, como é que é a vida aqui no assentamento, Daniela?

Daniela: Ah, eu acho bom...

Regiane: Você acha? Por que que você acha bom? [...]

Daniela: Porque eu acho aqui melhor que na cidade... eu acho...

Regiane: Por quê?

Daniela: Porque na cidade tem que gastar dinheiro pra comprar, aqui no assentamento não... [...] Quase não gasta... compra alimento pra comer...

Regiane: Aqui dá pra plantar?

Daniela: Aqui dá pra plantar... aqui quase nós não sofremos muito...

Regiane: Não? Por que você falou quase não sofre muito?

Daniela: Por que assim... quase não sofre de... de comida...

Regiane: Mas vocês sofrem de outra coisa? Você sente que você sofre de outra coisa sem ser de comida?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: O que?

Daniela: Ahhhhh eu não sei... [tampa o rosto com as mãos]. [linhas: 1623 a 1646]

[...]

Regiane: E o que você acha que tem de bom, que tem de melhor? Que não tem na cidade...

Daniela: [Silêncio por cinco segundos]. Ainda nada...

Regiane: Nada?

Daniela: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Você acha que está do mesmo jeito?

Daniela: Está do mesmo jeito...

Regiane: Mas tem alguma coisa que aqui que você fala: “Nossa, só tem aqui, se eu morasse na cidade eu não ia ter...”

Daniela: É, tem, tem...

Regiane: O que?

Daniela: Hum... a roça de milho também... [linhas: 1585 a 1679].

Ao falar sobre o assentamento, Daniela apresenta condições concretas de existência, na contraposição aos modos de vida da cidade: “*Ah, eu acho bom...*” [...] “*Porque eu acho aqui melhor que na cidade...*”. Daniela apresenta o assentamento como uma saída para as condições de fome e desemprego vivenciadas na cidade, o que pode ser atribuído ao discurso do MST e à promessa de uma vida melhor. Ao mesmo tempo, encontramos uma contradição. Quando questionada sobre o que “de bom, de melhor, que não teria na cidade”, Daniela responde: “ainda nada”. Esse fato parece estar concreta e intimamente relacionado com o momento do assentamento, no qual as famílias estão em processo de construção das casas e ainda pouco conseguem investir na produção. Assim, essas duas significações se juntam para compor a visão de Daniela sobre sua vivência no assentamento: uma alternativa à fome, que ainda se efetivará.

Já Ingrid, quando perguntada sobre a diferença entre a cidade e o assentamento, se refere às relações que se estabelecem entre campo e cidade, e nos apresenta sua perspectiva de reforma agrária.

Ingrid, 9 anos.

Regiane: É diferente daqui na cidade? Ou não, os adultos são todos iguais?

Ingrid: É.

Regiane: É diferente? É melhor ou pior?

Ingrid: Lá da cidade, não trata as pessoas da roça muito bem.

Regiane: Não trata? Por quê?

Ingrid: Porque eles acham que a gente invade a terra deles, dos ricos e acha que a gente... hum... que a gente... [...] Somos baderneiros.

Regiane: E vocês são?

Ingrid: Não!

Regiane: E que que vocês fazem?

Ingrid: Justiça. [...] É, porque se o fazendeiro, ele tá devendo milhares de dinheiros, aí a gente pega e... e... ocupa... [...] E ocupa a fazenda, ele não precisa de pagar mais... [...] O que eu ouvi foi isso... [...] Aí eles não precisa mais de pagar... a terra...

Regiane: Aí vocês que ficam... na verdade eles tão devendo dinheiro, vocês vêm e ficam na terra e eles não precisam pagar mais a terra? Aí a terra fica pra vocês?

Ingrid: Ahã.

Regiane: Pra quem que eles estavam devendo esse dinheiro?

Ingrid: Acho que é pra prefeitura, de onde eles compraram a fazenda... [...] Só que eles não aceitaram.

Regiane: E aí?

Ingrid: Não sei... é isso...

Regiane: Não aceitaram, e aí? Mas não aceitou, e tem que resolver o problema, não tem?

Ingrid: É.

Regiane: Como é que eles resolveram?

Ingrid: Aí, eles foram na justiça, falaram, só que aí a gente ganhou a causa. [...]

Regiane [...] e você já ouviu isso de alguém, Ingrid? Alguém te falou isso? Que vocês são baderneiros, que vocês invadiram a terra? Já ouviu isso alguma vez?

Ingrid: Ahã.

Regiane: De quem que você ouviu?

Ingrid: Na televisão.

Regiane: Na televisão? E que que você achou disso?

Ingrid: Um absurdo.

Regiane: Um absurdo? Se você pudesse ir na televisão falar alguma coisa, que que você falaria?

Ingrid: Eu falaria: “Isso é mentira, porque eles não, não moram aqui uns tempos pra eles verem a verdade?”. [...]

Regiane: E qual que é a verdade?

Ingrid: Que a gente não somos baderneiros... [...] A gente só faz justiça. [*linhas: 1353 a 1408*].

Com seu relato, Ingrid explicita os sentimentos de uma criança assentada. Afirma serem julgados como “baderneiros”, ouvindo em diferentes lugares pessoas se referirem pejorativamente ao grupo a que pertence. Mesmo apresentando confusão em relação a que se trata a reforma agrária e seus trâmites legais, nos traz o preconceito vivenciado por fazer parte de um movimento social que luta pela conquista da terra através da reforma agrária.

O bairro

Inicialmente, assim como fizemos com o assentamento, buscamos informações que nos auxiliassem na apresentação e contextualização do bairro. Recorremos primeiramente ao escritório do IBGE da cidade, onde afirmaram não ter essas informações, indicando-nos que procurássemos a prefeitura. Em contato telefônico com a prefeitura, fomos instruídas a buscar os dados populacionais no site da prefeitura e, sobre a história do bairro, em igrejas e centros comunitários do próprio bairro, pois a prefeitura não dispunha de tais dados. No site da prefeitura encontramos uma relação com o nome dos bairros da cidade e sua população. Entretanto, o bairro que fez parte da pesquisa não consta na relação. Além disso, o bairro é afastado e não tem nenhuma igreja ou centro comunitário. Assim, recorreremos a informações do Diário Campo e das entrevistas com as crianças para apresentarmos o contexto.

O bairro onde foi feita a pesquisa é periférico, localizado entre duas rodovias que se interpõem como divisa entre ele e os outros bairros da cidade, como verificamos na fotografia de satélite reproduzida abaixo, na qual os limites do bairro estão em azul:

Figura 2: Imagem de satélite do bairro pesquisado. Adaptado de: Google Earth. Disponível em: <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=wl>. Acesso em: 16/05/2011 às 8:39.

No bairro, encontramos ainda muitas chácaras, oficinas de caminhões e transportadoras, com um grande tráfego de caminhões. Encontramos ainda um hotel, indústrias e um centro de reciclagem.

No local não há alguns serviços básicos, como posto de saúde, escola de ensino fundamental e médio, ônibus e supermercado, tendo apenas pequenos bares e mercearias. A falta de serviços é apontada por Manuela como um problema do bairro, principalmente a falta de serviços de saúde:

Manuela, 9 anos:

Regiane: E deixa eu te perguntar uma coisa, Manuela, que que você acha desse bairro aqui que você mora?

Manuela: Ó... eu não gosto muito dele porque não tem padaria, não tem é... farmácia, porque co... farmácia é uma coisa importante. Porque quando alguma pessoa estiver doente, depois vai lá no [bairro vizinho].

Regiane: Aqui tudo que vocês precisam vocês vão lá [...]?

Manuela: Ahã.

Regiane: E aí... e se precisa de uma coisa urgente, como é que faz?

Manuela: Aí liga pra ambulância. [...] É porque um dia, quase que meu irmão morre.

Regiane: Por quê? Que que aconteceu?

Manuela: Por causa de bronquite... [...] Ele ficava tossindo, chorando, aí minha mãe ligou pro... é... pra ambulância, ele ficou, é... ficou um dia internado com ela lá. [linhas:297 a 312].

Caio também explicita a falta de uma escola no bairro, e nos traz a falta de lugar para brincar.

Caio, 8 anos:

Regiane: Você acha que esse bairro tem alguma coisa que precisa melhorar? [...]

Caio: Ficar um pouquinho sossegado, pra melhorar. [...] É... pra brincar um pouquinho... [...] Pra brincar.

Regiane: Pra brincar. O que que precisa pra brincar?

Caio: Pra brincar de bola...

Regiane: Mais lugar pra você brincar. Você acha que a pracinha só não dá, precisa de mais lugar?

Caio: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Precisava de mais? Além disso, precisava ter alguma coisa pra melhorar aqui?

Caio: É... uma escola. [...] [*linhas: 787 a 801*].

No bairro, existe uma praça na área central, em que há uma quadra. O espaço se apresenta bastante mal cuidado, quebrado e com mato alto, mas por várias vezes encontramos crianças ocupando o espaço. Caio se refere a outro problema: o movimento das ruas, que o impede de brincar, especificamente de jogar bola. Com a falta de um espaço adequado para as brincadeiras, as crianças acabam utilizando as vias públicas, que muitas vezes apresentam perigos.

Frente à ausência de serviços, os moradores recorrem ao bairro vizinho ou ao Centro da cidade. Para se locomoverem, devido à ausência de ônibus, a prefeitura oferece transporte gratuito entre o bairro e um mais próximo, com um serviço chamado “Leva e Traz”, realizado por Vans que fazem o trajeto ligando os bairros, com intervalos em média de 30 em 30 minutos, e de 15 em 15 nos horários de maior movimento – como nos momentos de entrada e saída da escola de ensino fundamental. O “Leva e Traz” tem como ponto de parada uma praça em frente à escola onde as crianças estudam, em outro bairro. As pessoas que têm destinos como o Centro da cidade pegam ônibus naquele local. Sobre o transporte utilizado para ir para a escola, Manuela coloca:

Regiane: A.. Você gosta de ir de van pra escola, assim?

Manuela: Não.

Regiane: Por quê?

Manuela: Porque tinha que ser ônibus, van é muito lotada, van pra gente... tipo aquelas pessoas que precisam ir num lugar e voltar, já pra criança ir pra escola precisa de um ônibus grande como aquele...

Regiane: Só pra criança, como aquele do assentamento?

Manuela: É.

Regiane: Um ônibus grande só com criança?

Manuela: É. [*linhas: 201 a 210*]

As crianças relatam frequentemente as vans lotadas nos momentos de ida e volta da escola, sendo que muitas vezes esperam que passem duas ou três vans devido à lotação.

Há grande diversidade no bairro, sendo que perto de uma das rodovias encontramos algumas casas terminadas, pintadas, como a casa de uma das crianças participantes, que a fotografou:

Fotografia 17: Casa de uma das crianças.

Em direção às extremidades do bairro as ruas não são asfaltadas e as casas um pouco menos cuidadas, com pinturas envelhecidas, marcas de terra e construções mais simples que as outras.

Fotografia 18: Entrada da casa de uma das crianças.

O bairro tem duas favelas. Uma delas, mostrada nas fotos abaixo, se encontra na última rua do bairro, em uma de suas extremidades, em que as casas são todas de um só lado de uma rua de terra, pois à frente existe uma plantação de cana-de-açúcar. A segunda foto retrata uma das ligações entre a favela e o bairro. As fotografias foram reproduzidas abaixo, ambas são fotos de teste²⁹:

Fotografia 19: uma das favelas do bairro.

Fotografia 20: a mesma favela por outro ângulo.

²⁹ Realizadas pelas crianças enquanto se ambientavam e manuseavam a câmera.

A outra favela fica em um grande terreno ocupado por cerca de 15 a 20 famílias, a maioria delas parentes.

Outro ponto destacado pelas crianças sobre o bairro é violência existente no local. Destacam dois lugares em especial. O primeiro foi retratado por Marcela, de 7 anos. Reproduzimos abaixo a foto, juntamente com a fala da criança.

Fotografia 21: Árvores perto da casa, onde há macaquinhos (Marcela, 7 anos).

Regiane: [...] quando que você passa lá?

Marcela: Nenhum dia. Porque minha mãe tem medo. [...] Na... porque minha mãe, quando eu tirei a foto, eu estava do... ela estava indo... ela estava perto de mim, ela tem medo de lá por causa da... por causa da mulher morreu aqui.

Regiane: Que mulher que morreu?

Marcela: Ela estava indo buscar leite pras crianças dela, aí... aí alguém lá... matou ela. [...]

Regiane: Mesmo tendo macaquinho, você nem pode ir lá brincar, então, ver o macaquinho?

Marcela: Eu vejo... é... eu tenho que ver de longe.

Regiane: Hum...

Marcela: Eu fico olhando de longe. [linhas: 806 a 826]

Outro local destacado como perigoso é a plantação de milho, usada para execução de pessoas, como ressalta Raquel, 9 anos:

Regiane: Entendi... e por que que é ele que manda na favela?

Raquel: Eu não sei, não... aí o... o irmão dele saiu da cadeia...

Regiane: Esse que manda matar?

Raquel: Não, ele não manda matar, o que manda matar é o que...foi preso agora... [...] É, e o que saiu da cadeia, agora tá na *respon*sa... [...]

Regiane: Você acha bom ele estar ali, ou não? Você acha que eles estarem na *respon*sa é bom ou ruim?

Raquel: Ruim.

Regiane: Por quê?

Raquel: Hum... lá com.. quando ele está na *respon*sa ele já mandou matar 2 pessoas, sair da favela 3...

Regiane: Mandou matar 2, e matou mesmo essas pessoas?

Raquel: Matou... [...] aí sabe quando eles mandam matar, eles fingem que é amigo, e... e fala lá pra eles buscarem milho lá em cima lá... [...] Aí mata eles lá... [...] É, mas aí não é pra buscar milho não, ué...lá tem um milharal pra lá...

Regiane: É só pra levar pra longe?

Raquel: É, pra matar e deixar lá... [linhas: 861 a 895].

A criança nos descreve o método utilizado por pessoas que controlam a favela para executar pessoas e apresenta o milharal como o local utilizado para isso. Sobre as pessoas de “*respon*sa”, a criança o descreve como: “Tudo que as pessoas... eu acho que é assim, tudo que as pessoas fazem, ele fala lá pro irmão... [...] O irmão é aquele lá que está tudo... que está pra

sair [*da prisão*], pra matar... [...]”. Estar na “*responso*” significa estar com a função de executar as pessoas.

Assim, a violência do bairro também nos é relatada pelas crianças como um dos fatores negativos do contexto.

CAPÍTULO 3

**O trajeto percorrido – A
construção do *corpus***

3.1 Aspectos teórico-metodológicos

Traremos para a discussão, a partir de agora, os caminhos percorridos, alguns dos companheiros de caminhada da pesquisa, os instrumentos utilizados para a abertura de uma escuta e conversa e, finalmente, como se constituiu nosso olhar para esse processo materializado no *corpus* da pesquisa.

Na perspectiva da *RedSig*, há um forte vínculo entre as concepções teóricas e metodológicas. Os pressupostos teóricos, além de embasarem a compreensão do objeto investigado, perpassam também a construção do *corpus* da pesquisa, subsidiando e justificando ações, comportamentos e compreensões dessa relação, no caso, entre pesquisadora e crianças. A partir dessa consideração, ao longo do texto, ao apresentarmos os procedimentos realizados na trajetória de pesquisa, traremos a discussão de aspectos teóricos que embasam tais procedimentos.

Antes de abordar a trajetória empírica da pesquisa, destacamos alguns pressupostos teórico-metodológicos da *RedSig* no que se refere à compreensão sobre o ato de pesquisar.

De acordo com Costa (2005), “o fazer pesquisa é um processo ativo de construção de sentidos sobre o fenômeno investigado” (p. 42). A construção de sentidos a que se refere a autora não se restringe aos participantes da pesquisa. De acordo com a *RedSig*, o momento de pesquisa é também considerado como momento de interação, no qual são construídas conjuntamente entre pesquisador e participante significações sobre as situações e os processos investigados. Tais reflexões nos apontam que o fazer do pesquisador “é situado, dá-se nas relações, imerso em redes de significações, em estreita relação com os sujeitos e o objeto de estudo investigados” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 161).

A partir dessa perspectiva, considera-se que o material produzido em pesquisa, nomeado por algumas perspectivas como “dados”, não é dado (como uma fruta que se colhe no pé), mas construído a partir de um complexo processo ocorrido na relação entre o pesquisador e as pessoas que participam da pesquisa (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; COSTA, 2005; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008; SILVA, 2003).

Compreender a pesquisa como uma construção atribui a ambas as partes (pesquisador e participante) igual importância na obtenção do material empírico. Mesmo considerando o papel do pesquisador como diferenciado, uma vez que este se embasa teoricamente e tem um objetivo naquela interação – o de compreender as significações sobre determinado fenômeno –, não podemos desconsiderar sua participação na construção do *corpus*.

Das formas de participação do pesquisador nessa construção, destacamos duas. A primeira diz respeito aos momentos de interação face-a-face entre o pesquisador e as pessoas que participam da pesquisa, o aqui-agora na construção do *corpus*. Devemos destacar que o momento de interação entre pesquisador e participante está permeado e perpassado pelas outras interações que ocorreram até aquele momento. Em nosso caso, as entrevistas realizadas com as crianças estavam marcadas pelas relações estabelecidas entre a pesquisadora e as pessoas da comunidade nos primeiros contatos, assim como as relações estabelecidas com os pais e familiares das crianças e também com as crianças, tanto em situações anteriores quanto no momento da entrevista. O modo de inserção do pesquisador em suas comunidades e vidas, como se coloca, a forma como se apresenta, as informações que compartilha sobre sua vida, de onde vem, como apresenta sua função naquele momento e o processo que pretende compreender naquelas situações, fazem emergir significações no outro, participante da pesquisa, que em momentos de interação reage da forma que julga mais adequada para lidar com aquele outro que se apresenta. Silva (2003) resume:

[...] o pesquisador aqui não é concebido como alguém que, de fora da situação, produz conhecimento sobre ela. Ele está implicado nesse processo de produção de narrativas do participante, com suas intervenções, sorrisos, posturas, enfim, com a simples presença e com os discursos que essa presença evoca quando no confronto do participante. Discursos sobre cor de pele, gênero, classe social, profissão, oportunidades desenvolvimentais... (SILVA, 2003, p. 79).

A segunda forma que destacamos para tratar da importância de considerar o papel do pesquisador é a compreensão de que ele, assim como as pessoas com quem dialoga durante a pesquisa, também está imerso em uma rede de significações. Diferente de outras perspectivas que se pretendem neutras, a *RedSig* considera que não podemos nos despir de nossas experiências de vida, concepções e sentimentos no momento da pesquisa. Tal concepção

Implica, desse modo, que o pesquisador, assim como o sujeito focal, carregue um conjunto de pressuposições, embates e expectativas, que marcam seu fazer/falar e a própria estruturação do estudo, as leituras que ele faz da situação e o modo como ele considera o sistema conceitual de outros pesquisadores. Ainda, estará presente a antecipação de respostas e/ou dos comportamentos diante da situação analisada, contribuindo para circunscrever a ação/fala de cada um, naquele contexto, relativo àquele tema específico (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 161/162).

Considerados tais pontos, apresentaremos como se deu a inserção da pesquisadora nas comunidades pesquisadas, como ocorreu o contato com as comunidades e pessoas, e os procedimentos realizados nessa trajetória.

3.2 O trajeto, os companheiros, as ferramentas...

O trajeto...

Como discutido, a pesquisadora e a orientadora já tinham uma inserção e proximidade com a comunidade do assentamento rural ligada à participação em grupos de formação dos Cirandeiros. Devido a essa proximidade com o grupo, com as pessoas do Setor de Educação e com os Cirandeiros, optamos por iniciar o processo empírico nesse espaço.

Em setembro de 2008, entramos em contato com o Setor de Educação do assentamento rural para pautar a pesquisa. Optamos por iniciar nossa trajetória de contato com os participantes do assentamento recorrendo a esse grupo devido à forma de organização do assentamento rural, que tem como foco principal a coletividade. O Setor de Educação é um dos vários grupos da organização do assentamento nos quais se propõe discutir e buscar saídas para os problemas enfrentados cotidianamente pelos membros do Movimento. Dentre os Setores, havia os de Saúde, Segurança, Direitos Humanos, dentre outros. No momento do contato para a realização da pesquisa, o Setor de Educação era o único que estava ativo, como verificamos no relato do diário de campo:

A situação no assentamento é delicada. Estão prestes a ser finalmente contemplados com seus lotes de terra, mas o Movimento diminui seu movimento. De todos os Setores existentes, apenas o de Educação continua ativo, inclusive com suas reuniões, mas com menor número de pessoas. Um dos membros da liderança sempre relembra a todos que essa fase é esperada, que o ideal capitalista, pelo qual todos fomos criados, pesa muito sobre a concepção das pessoas. Assim, ao alcançarem seu pedaço de terra, pensam individualmente. Mas destaca que agora é o momento de ver realmente quem entendeu a causa do MST, que vai além do alcance da terra, mas no desejo de mudar as relações capitalistas estabelecidas. Sempre pede calma e diz que essa fase irá passar, mesmo que possa demorar meses ou anos [Diário de Campo, 28/10/2008].

Fotografia 22: Mesa da reunião na sede (Danilo, 7 anos, morador do assentamento).

O fato do setor de educação ser o único a continuar suas atividades nos parece um importante dado, mostrando a preocupação de seus membros com a manutenção de um espaço em que se pensa a educação e a infância no assentamento³⁰.

³⁰ Uma hipótese pode ser levantada para sua manutenção: o apoio de um grupo externo, a Universidade, às atividades da Ciranda, a qual é a principal atividade desse Setor, levava à necessidade de manutenção da existência e discussão de um grupo articulado para a ocorrência da atividade. Mas ao acompanhar as reuniões pode-se perceber que suas discussões se ampliavam em relação à atividade da Ciranda, e tinham como foco

Inicialmente, entramos em contato com um membro do Setor de Educação e solicitamos espaço em uma de suas reuniões para que pudéssemos conversar sobre o projeto de pesquisa. A reunião ocorreu no dia 28/10/2008, e um dos pontos de pauta foi a apresentação e discussão do projeto. A discussão começou com a apresentação da pesquisadora e do projeto, explicitando os objetivos da pesquisa, como se daria a participação da comunidade, e abordando os aspectos éticos, dentre eles, a necessidade do aceite do coletivo para a realização da pesquisa. Ao final, houve um consenso entre os membros, que aprovaram a participação do assentamento na pesquisa, disponibilizando-se a ajudar no que fosse necessário, mas solicitaram que o projeto fosse apresentado à Coordenação Geral do assentamento para que todos soubessem sobre a realização da pesquisa.

Nessa primeira conversa com os membros do Setor de Educação eles nos disponibilizaram o nome da escola em que as crianças de sete a dez anos (nosso critério para escolha das crianças) estudavam, assim como o nome das pessoas que deveríamos contatar. Quanto ao número de crianças e suas idades, fomos aconselhadas a buscar tais informações na escola, que as teriam melhor sistematizadas.

Após algumas semanas, o projeto foi apresentado na Coordenação Geral do assentamento, tendo também bastante receptividade, sendo reiterada a autorização para a realização da pesquisa nesse assentamento.

Com o nome da escola em mãos, essa foi contatada pela primeira vez no dia 31/10/2008 pela manhã, sendo marcada uma reunião no período da tarde com a coordenadora responsável pela primeira fase do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano). Abaixo, fotos da escola de diferentes perspectivas:

Fotografia 23: A escola (Mariana, 7 anos, moradora do assentamento).

Fotografia 24: A escola (Marcela, 7 anos, moradora do bairro).

O projeto foi apresentado à coordenadora, sendo sanadas as dúvidas que surgiram,

assuntos que envolvem suas crianças, as escolas, as creches, a educação infantil, a qualidade do transporte que leva as crianças para a escola na cidade, dentre outros.

além de iniciarmos conversas sobre a dinâmica da escola, os alunos e os problemas enfrentados. O projeto foi encaminhado à diretora que, frente à resposta positiva da coordenadora, aceitou sua realização.

Mesmo com todas as autorizações, concluímos que seria melhor realizar a pesquisa no ano seguinte, com o receio de que não conseguíssemos finalizá-la naquele ano e as crianças mudassem de sala (um dos critérios para a escolha das crianças), o que foi aceito pela coordenadora da escola.

Em 2009, no início do ano letivo, em 16/02, entramos novamente em contato com a coordenadora. Devido às adaptações e problemas a ser resolvidos no início do ano letivo, assim como a mudança da diretora e feriados, um novo encontro só foi possível em março daquele ano. Visto a mudança na direção, optamos por retomar os contratos e marcamos uma reunião com a nova diretora, a qual concordou com a realização da pesquisa, mas solicitou que ao final realizássemos uma devolutiva para que pudessem compreender melhor as crianças que frequentam a escola.

Assim, a participação da escola na pesquisa se deu em três momentos: na disponibilização de uma lista com o nome e as datas de nascimento das crianças que compõem as salas de aulas; a disponibilização do endereço das crianças para que pudéssemos contatar seus pais; e a autorização para que a criança participante da pesquisa, caso fosse de seu interesse, pudesse levar uma câmera fotográfica à escola e fotografá-la.

Antes de iniciarmos o contato com as crianças, houve ainda uma conversa com as professoras das salas escolhidas, explicando a pesquisa, solicitando autorização para que as crianças pudessem manusear as câmeras em suas salas, mas, acima de tudo, pedindo paciência e auxílio, pois sabíamos que a câmera fotográfica poderia tumultuar o andamento das atividades. Todas as professoras aceitaram que as crianças levassem as câmeras às suas salas.

Os companheiros de caminhada

Participaram da pesquisa dezesseis crianças de sete a dez anos, sendo quatro de cada idade (7, 8, 9, 10) e duas de cada contexto, como aponta o quadro abaixo:

Idade	Número de participantes do assentamento rural	Número de participantes da periferia urbana	TOTAL
7 anos	2	2	4
8 anos	2	2	4
9 anos	2	2	4
10 anos	2	2	4
TOTAL	8	8	16

Quadro 1: Distribuição das crianças participantes da pesquisa

O intervalo de idade estipulada para a pesquisa referia-se às indicadas para a realização da primeira etapa do ensino fundamental³¹ (1ª a 4ª séries). O limite de dez anos ocorreu devido ao fato de ser a idade estipulada para o fim desse ciclo de ensino, sendo que muitas crianças mudam de escola depois de encerrada essa etapa. Como critério para escolha das crianças, apresentávamos dois pontos: a idade das crianças e o fato de frequentarem a mesma sala na escola.

Iniciamos nossa escolha dos participantes quando a direção da escola nos disponibilizou duas listas: a lista de presença de todas as salas, nas quais constava a data de nascimento das crianças, e uma segunda lista com a relação das crianças do assentamento rural que utilizavam o transporte municipal para sua locomoção entre o assentamento e a escola³².

Posteriormente, foi feita uma tabela com o nome de todas as crianças nascidas em 2002 que estavam no segundo ano; de 2001 no terceiro ano; de 2000 no quarto ano e, finalmente, as nascidas em 1999 no quinto ano – respondendo ao nosso primeiro requisito. Foram escolhidas as salas em que havia maior concordância entre a idade da criança e o ano que cursava na escola.

Assim, passamos para o segundo momento: verificar quais dessas crianças que apresentavam acordo entre idade e ano eram do assentamento rural e quais eram da área urbana. Para isso, recorremos à lista com o nome das crianças que utilizavam o transporte municipal proveniente do assentamento para a escola. Cruzando essa lista com o nome das crianças pré-selecionadas, chegamos finalmente a duas relações de crianças: uma com as crianças que se enquadravam no quesito idade e residiam no assentamento rural e uma segunda com crianças que respondiam ao quesito idade e moravam na área urbana, mas não sabíamos em qual bairro. Essa lista foi encaminhada à secretaria da escola que, após algumas semanas, nos disponibilizou seus endereços.

Verificamos que, em nossa relação, as crianças da área urbana não residiam no bairro em que se localiza a escola, um bairro de classe média, mas em um bairro vizinho, mais pobre e com favelas, assim como havia ressaltado a coordenadora em nosso primeiro contato, em

³¹ O que foi modificado com a lei 11. 274 de 2006, a qual implementou o ensino de nove anos. Assim, o Ensino Fundamental passa a abranger dos seis aos quatorze anos, modificando a nomenclatura utilizada de séries para anos. No momento da pesquisa, o Ensino de nove anos estava sendo implantado na escola, com sua primeira turma com crianças de seis anos, que se referia ao 1º ano. Dessa forma, as crianças de sete anos passam a frequentar não mais a 1ª série, mas o 2º ano.

³² A lista continha no total 80 crianças de dois grupos que compõem o assentamento rural (MST e MLST) e que estudavam naquela escola, sendo 29 crianças do MLST (as quais não foram consideradas pois realizaríamos a pesquisa no MST) e 51 crianças do MST.

que diferenciou a “clientela” que frequenta a escola nos diferentes períodos:

[A coordenadora] Disse que a “clientela” da tarde era muito diferente da manhã, pois de manhã estudam as crianças do bairro, da redondeza, que têm melhores condições, e com o material mais limpo e organizado. Já à tarde estudam as crianças do assentamento e crianças de uma favela, que também vão de ônibus [Diário de campo, 31/10/2008].

Dessa forma, escolhemos o bairro vizinho à escola, que tinha o maior número de crianças. Tal escolha ocorreu com a intenção de que as crianças residentes na área urbana compartilhassem minimamente a mesma comunidade. Ao chegarmos ao bairro, verificamos que este apresentava diversas situações, sendo que algumas crianças que participaram da pesquisa eram moradoras de favelas, e outras de boas casas em locais mais centralizados no bairro.

Frente a situações em que o número de crianças era superior ao estabelecido (que foi de quatro crianças de cada idade, sendo duas do assentamento e duas da cidade), recorremos novamente às datas de nascimento, dando prioridade às crianças que primeiro completaram a idade indicada para a série no ano (nascidas em janeiro, fevereiro e março).

Das crianças do quinto ano moradoras do assentamento, apenas uma se enquadrou nos critérios pré-estabelecidos, sendo que todas as outras eram mais velhas (nascidas em 1998, 1997 e 1996). Assim, recorremos às crianças nascidas no ano anterior (1998), mas que no momento da pesquisa ainda tinham 10 anos. Dessa forma, duas outras crianças foram inseridas na relação.

Nos casos em que havia apenas duas crianças que respondiam aos critérios (o que ocorreu nas seguintes situações: 7 anos residente no assentamento e 8 anos residente na cidade), optou-se por incluir na listagem mais duas crianças de cada idade, frente à possibilidade de recusa da família ou da criança, ou ainda da ocorrência de quaisquer imprevistos que impossibilitassem a participação da criança na pesquisa. Para a escolha dessas crianças, realizamos um novo levantamento com o nome das crianças que haviam nascido no mesmo ano que as outras crianças participantes, mas que ainda não haviam completado a idade no momento da pesquisa. O critério final de escolha também foi a data em que completariam a idade referente ao grupo.

Assim, iniciamos o contato com as famílias das crianças para apresentar a pesquisa. De acordo com os princípios éticos que regem a pesquisa com crianças, para que elas possam participar da pesquisa, seus pais devem autorizá-las.

Encontramos uma grande discussão teórica e metodológica sobre tal prática, ressaltando que o contato com a criança via pais mostra-se contrário a uma visão de criança enquanto protagonista e que faz escolhas que se referem a suas vidas. Como contraponto, encontramos discursos que relatam tal procedimento como uma forma de segurança e

proteção à criança, as quais ainda não conceberiam todos os resultados e consequências de sua participação em pesquisas. Mais uma vez, encontramos a disputa entre correntes protecionistas e liberacionistas.

Trazendo a discussão para o campo empírico, analisando as possíveis consequências de um contato com as crianças via pais, isso é, sendo os pais responsáveis pela aproximação, consideramos que esse método poderia despertar desconfiança por parte das crianças. Assim, nos deparamos com um problema a ser resolvido: como contatar as crianças?

Optamos pelo contato inicial com os pais. Em nosso caso, não tínhamos nenhum contato com algumas famílias e crianças, tanto do assentamento, quanto (e principalmente) do bairro. Assim, por motivos de segurança e confiança em relação à pesquisadora, optamos pelo contato inicial com a família e, frente a sua autorização, aproximação às crianças para ouvi-las sobre sua vontade em participar da pesquisa. Dessa forma, nossa opção ética (de contato inicial com a família) foi mais determinada por nossos procedimentos e métodos da pesquisa, reconhecendo e assumindo suas limitações, mas sem perder de vista a vontade e autoria das crianças, que eram consideradas na decisão de participação ou não da pesquisa.

As primeiras famílias contatadas foram as do assentamento rural. Na escola, nos foi disponibilizado o nome dos núcleos em que as crianças residiam e, com a ajuda de alguns moradores, entramos em contato com os pais das crianças. Algumas das famílias procuradas já conheciam a pesquisadora devido à participação na Ciranda. Mas também conhecemos pessoas novas. Durante a apresentação da pesquisadora, essa se referia a sua inserção na Ciranda, espaço conhecido por todos, o que parecia inspirar às famílias mais confiança por estar inserida em uma atividade do próprio assentamento, além de ser conhecida por alguns de seus companheiros.

Inicialmente, realizava-se uma conversa com os pais. O projeto era apresentado às famílias pela pesquisadora oralmente, sanando-se todas as dúvidas que emergiam durante a conversa. Era dada maior atenção aos objetivos e instrumentos da pesquisa, que eram explicitados buscando ter a maior clareza possível. Um ponto em que os pais apresentaram preocupação foi em relação à câmera fotográfica emprestada às crianças pela pesquisadora, principalmente se deveriam pagar as câmeras caso quebrassem. Frente a isso, os pais eram tranquilizados, sendo que a pesquisadora assumia total responsabilidade pelas câmeras fotográficas frente a quaisquer danos ocorridos durante a pesquisa.

Posteriormente, o Termo de Consentimento (Apêndice A) e a Autorização (Apêndice B) eram lidos e explicados pela pesquisadora, e deixados com a família para que essa pudesse refletir e conversar com outros membros e/ou responsáveis para a decisão sobre a participação

ou não da criança na pesquisa. Dias depois, de acordo com o combinado com a família, a pesquisadora retornava à casa para uma nova conversa e, caso houvesse o aceite da família, o termo e a autorização eram assinados.

Em seguida, o projeto era apresentado e discutido com a criança, à qual, ao final, era questionado se aceitava participar da pesquisa.

Das oito famílias contatadas, seis aceitaram a participação na pesquisa prontamente, e duas não aceitaram. Outras famílias foram procuradas, seguindo todos os procedimentos descritos, e aceitaram a participação na pesquisa.

Já na área urbana, com o mapa da cidade e a lista de endereços das crianças em mãos, a pesquisadora bateu de porta em porta. Com um pouco de receio inicial – tanto dos pais quanto da pesquisadora –, se iniciou o primeiro contato. Os procedimentos realizados com os pais das crianças do assentamento foram seguidos, mas com maior cuidado e atenção à apresentação da pesquisadora, pois era a primeira vez que tinha contato com essas famílias. A pesquisadora sempre portava sua carteira de identificação da Universidade e algum documento, os quais mostrava para os pais e/ou responsáveis no início da conversa.

Das oito famílias, sete aceitaram que seus filhos participassem da pesquisa, sendo que uma das crianças desistiu durante o seu andamento³³, o que remeteu ao contato com duas outras famílias, que aceitaram a participação das crianças na pesquisa.

Ao final, em relação ao sexo, tivemos dois meninos e duas meninas de sete anos; três meninos e uma menina de oito anos; quatro meninas de nove anos e, três meninas e um menino de dez anos. Abaixo, apresentamos cada um deles a partir dos dados obtidos com os questionários socioeconômicos e com o diário de campo³⁴.

Sete anos

Danilo:

Fala pouco, se esconde atrás dos irmãos quando me aproximo dele. Já o havia visto na Ciranda, mas Danilo quase nunca conversa, respondendo as perguntas com gestos. Nos primeiros contatos, todas as vezes que necessitava conversar com ele, um dos irmãos – normalmente Daniela (que também participou da pesquisa) – ficava próximo, sem intervir, o que parecia dar-lhe segurança. Realizamos a entrevista na sede de seu núcleo, em um lugar de onde podia ver seus irmãos e vizinhos que brincavam. Ao conversar com sua mãe sobre sua participação na pesquisa, essa já se mostrou receosa, pois afirmava que Danilo não é muito falante e não tem o costume de conversar com estranhos. Realmente, com a pesquisadora, era calado, tímido e bastante observador. Já com os irmãos, Danilo se comunica bastante. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

³³ A desistência ocorreu no momento em que a criança realizaria as fotografias. Mais à frente no texto, quando abordarmos esse momento da pesquisa, analisaremos a situação mais detalhadamente.

³⁴ Por se tratar de trechos retirados do diário de campo, alguns deles se encontram na primeira pessoa.

Sua família é reconstituída, sendo que do casamento anterior, o pai tem filhos que moram em outra cidade com a mãe. Danilo é o sétimo filho de um total de nove, dentre eles Daniela. Os pais são originários do Estado de Minas Gerais, mas de diferentes cidades, sendo que se conheceram na cidade de origem do pai, onde nasceram os quatro primeiros filhos do casal. Há onze anos, a família se mudou para o interior de São Paulo, passando por outras quatro cidades na região de Ribeirão Preto, onde nasceram os cinco últimos filhos, dentre eles Danilo. Hoje a família é composta por onze pessoas: pai (cinquenta e quatro anos), mãe (quarenta anos), os irmãos (dezenove, dezesseis, treze, doze, dez, cinco e quatro anos de idade) e Danilo (sete anos). Três membros da família trabalham: o pai, a mãe e o irmão mais velho, sendo que apenas o filho mais velho possui carteira assinada. A família é contemplada com um Auxílio do Governo Federal, o Bolsa Família, totalizando uma renda de R\$ 930,00.

Há cinco anos a família participa ativamente no MST, residindo no assentamento desde sua ocupação. Sua mãe atualmente é uma das responsáveis pelo Setor de Educação, uma das coordenadoras do grupo de Cirandeiros, e membro da Coordenação colegiada do assentamento. Seu pai dá retaguarda a todas as atividades da mãe, inclusive assumindo afazeres domésticos junto com os filhos.

Mariana:

Comigo, Mariana ficava muito calada. Quando falava, quase sussurrava de tão baixa que era sua fala, sendo a conversa difícil, com uma entrevista curta e de poucas palavras. Já com outras crianças, assumia um vigor surpreendente, correndo e parecendo tomar a liderança em algumas brincadeiras, mesmo sendo uma das mais novas. Em nossas conversas, Mariana enfatizou muito os amigos, afirmando que gosta bastante deles. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pela mãe (trinta e sete anos), três irmãos (onze, nove e três anos) e por ela, Mariana (sete anos). A mãe é lavradora, originária de Minas Gerais, e reside em Ribeirão Preto há 15 anos. O pai das crianças é de uma cidade do interior do estado de São Paulo, onde reside atualmente. A família é contemplada com auxílio do Governo Federal, o Bolsa Família, com uma renda inferior a R\$465,00.

Moram no assentamento há cinco anos, desde sua ocupação, sendo que a mãe se considera atuante no MST, tendo sido membro do Setor de Direitos Humanos, o qual interrompeu suas atividades.

Lucas:

Quando digo ao pai de Lucas que a pesquisa é sobre participação infantil, ele responde que achei a criança certa. É um menino alegre e falador. Tem os olhos curiosos e quer saber tudo sobre a pesquisa, a câmera e sobre mim. Tem um espírito cuidador muito aflorado, tanto com seus irmãos

mais novos quanto com seus animais de estimação. Por várias vezes enfatizou o quanto já se considera grande e responsável. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pelo pai (trinta e um anos), a mãe (trinta e um anos), uma irmã por parte de mãe (treze anos) e os irmãos por parte de mãe e pai (quatro anos e cinco meses). A renda da família é de até R\$465,00, referente ao trabalho do pai como garçom, o qual possui carteira assinada, e também do auxílio do Governo Federal, o Bolsa Família. O pai é originário de Minas Gerais, mas veio para a cidade aos 12 anos. A mãe é natural de Ribeirão Preto, onde nasceram os filhos. Há nove anos moram na casa atual, no mesmo bairro onde se conheceram.

Marcela:

Inicialmente, parecia um pouco tímida, mas foi se soltando aos poucos. De todas as crianças, é a única que a mãe leva e busca na escola. Marcela se mostra uma menina companheira, se referindo muito às amigas, a seus brinquedos e brincadeiras. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pela mãe (vinte e três anos), pai (vinte e seis anos) e o irmão (três anos). A família reside em uma casa nos fundos da casa da avó paterna, desde o casamento dos pais, onde permanecem até hoje. A família tem uma renda de até R\$930,00, proveniente do trabalho do pai, que é auxiliar de escritório e tem carteira assinada. A mãe é natural de Ribeirão Preto. Já o pai é natural de uma pequena cidade do entorno de Ribeirão Preto, sendo que se mudou para a cidade aos três meses de idade. Há mais de 10 anos moram no mesmo bairro, onde se conheceram e constituíram sua família. Na casa da avó residem ainda a avó (quarenta e nove anos), a tia (vinte e quatro anos), o tio (trinta anos), e a prima (cinco meses), sendo que a tia, o tio e a avó também trabalham, tendo sua própria renda.

Oito anos

Yara:

Yara é crítica e defende seus pontos de vista, amigos e, principalmente, o irmão mais velho, frente a críticas de outras crianças do assentamento sobre sua “falta de educação” e violência para com outras crianças. Diz que ele responde às provocações e a protege. Ela sempre pergunta e me conta sobre outras crianças. Fala das brincadeiras, desentendimentos e sobre as coisas que ocorrem, principalmente no ônibus e na escola. Inicialmente, Yara foi bastante receosa e desconfiada, mas sempre se colocou como querendo muito participar da pesquisa, pedindo para que eu insistisse para falar com seus pais. Por várias vezes fui à sua casa tentando conversar com seus pais sobre a pesquisa, mas sempre a encontrava sozinha em casa ou com o irmão mais velho de 12 anos. Eles afirmavam que a mãe estava trabalhando na cidade e o pai na roça. Consegui falar com o pai por duas vezes para apresentar e ter a autorização para a pesquisa. Nos meses seguintes, a família se mudou para seu lote definitivo, onde fui por quatro vezes, não encontrando ninguém. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Pelos motivos relatados no Diário de Campo, não temos os dados sobre a renda,

constituição, origem da família e inserção no MST.

Valentim:

Negro, tem sempre um sorriso no rosto, mas se irrita facilmente, principalmente com outras crianças. Não o conhecia, mas desde nosso primeiro contato sempre foi bastante falante. Com a proximidade durante a entrevista, quando o encontrei em outros espaços, como posteriormente na Ciranda, sempre que me via corria e me abraçava, não soltando durante grande período de tempo, querendo sempre chamar minha atenção e impedir que conversasse com outras pessoas, principalmente crianças. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

A família de Valentim é composta pela mãe (vinte e três anos), pelo pai (trinta e um anos) e os irmãos (quatro e dois anos) e Valentim (oito anos). Os avós maternos também residem no assentamento, mas em outro lote. A renda da família é de menos que R\$ 465,00, recebendo o auxílio do governo federal – o Bolsa Família. Os pais são originários de cidades pequenas do entorno de Ribeirão Preto, mas ambos residem em Ribeirão Preto desde crianças, onde se conheceram, constituíram a família e nasceram os filhos. Há quatro anos estão no assentamento rural, sendo que os pais se consideram participantes do MST. O pai na área de esporte, cultura e lazer e a mãe na Ciranda, mas ambos pararam de frequentar esses espaços antes de nosso contato.

Caio:

Tem sempre os cabelos com gel, compondo um penteado de moicano da moda. É muito vaidoso. É calado, um pouco desconfiado e diz gostar de Ribeirão, mas ter saudade da Bahia, principalmente porque seu pai está lá. Mostrou-se um menino prestativo, que ajuda a mãe por ser o filho mais velho. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pela mãe (vinte e seis anos) os irmãos (cinco, dois e um ano), os tios da mãe (trinta e oito, trinta e três, dezenove anos) e as primas da mãe (dezoito, dezesseis, quinze, doze anos). Há um ano e oito meses estão em Ribeirão Preto e moram no mesmo lugar no bairro – na casa de tios da mãe. A renda da família é de até R\$ 930,00, composta pelo trabalho da mãe como diarista, do tio que tem um bar, da prima, doméstica, e da tia como garçoneiro, recebendo também o auxílio do governo federal – o Bolsa Família. A família é proveniente da Bahia, sendo os pais, de diferentes cidades, conheceram-se na cidade de origem da mãe. Caio e os irmãos de cinco e dois anos têm o mesmo pai e nasceram na Bahia. O pai continua lá. O irmão mais novo nasceu já em Ribeirão Preto.

Matheus:

Tem a feição fechada. De todas as crianças, Matheus foi o que mais mexeu comigo. Acho que devido à sua história de vida, mas também por suas falas e comportamentos. Matheus traz em sua fisionomia marcas carregadas, ri menos, deixou sempre uma distância entre nós. Durante a

entrevista, em muitos fatos optei por não aprofundar na conversa, como quando falou da família, percebendo um desconforto do menino, mas também um receio meu. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pela avó materna (cinquenta e nove anos), uma tia (catorze anos), os irmãos (catorze e dez anos). Matheus e Lucas são primos, sendo que a mãe de Matheus era irmã da mãe de Lucas. Matheus perdeu o pai ainda bebê devido a envolvimento com drogas. A mãe foi morta há dois anos, também por envolvimento “em coisa errada”, de acordo com a avó. A partir daí, ele e os irmãos moram com a avó em uma das favelas, onde moram vários outros parentes em casas próximas (inclusive Lucas). A família tem uma renda de até R\$ 465,00 provenientes da aposentadoria da avó e do Bolsa Família. A avó mora na cidade desde os três meses de idade, onde construiu sua vida e família. O pai de Matheus é do Nordeste, sendo que a avó não sabe de qual estado. Matheus e os irmãos nasceram em Ribeirão Preto. A avó relata morar no bairro desde 1977, sendo que na atual casa está há 3 anos.

Nove anos

Ingrid:

Está sempre muito arrumada. Fala um português correto, sem gírias, com todas as flexões verbais, plurais etc. Já a conhecia, juntamente com sua mãe, dos espaços da Ciranda, mas nos momentos de reuniões, Ingrid ficava calada e buscava sempre ficar ao lado da mãe, recusando-se algumas vezes a ir brincar. Nos momentos de aproximação durante a pesquisa, Ingrid é muito aberta e faladora. Conversamos bastante sobre vários assuntos todas as vezes que nos encontramos. Em uma das visitas, fez questão de mostrar suas provas e trabalhos escolares, demonstrando que é uma boa aluna. Diz querer ser veterinária e pintora. Ao andar de carro comigo, grita a cada aparecimento de um animal na estrada e me faz passar bem devagar para se certificar de que o animalzinho ficou bem. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pelo pai (cinquenta e dois anos), a mãe (cinquenta e dois anos) e Ingrid (nove anos). Ingrid tem ainda dois irmãos mais velhos, casados, e que moram na cidade de Ribeirão Preto. Em uma de nossas conversas, a mãe diz que ela e seu marido sempre tiveram vontade de ter uma menininha, e que Deus mandou Ingrid de presente pra ela, o seu maior presente. Não é sua filha biológica, é sua “filha do coração”. Os pais (assim como Ingrid) são originários de Minas Gerais, mas residem em Ribeirão Preto há 24 anos. A família tem uma renda de até R\$ 465,00 provenientes do trabalho do pai com “bicos” em serviços gerais e com pequenas plantações. Há três anos moram no assentamento, sendo que a mãe teve uma atuação importante no movimento em várias áreas como Educação, Saúde, Segurança, participando ainda da coordenação da Ciranda e da Coordenação Geral do assentamento. Há alguns meses havia se afastado de todas as áreas, afirmando ir apenas às reuniões e assembleias.

Stela:

Já a havia visto na Ciranda, mas não tinha uma relação de proximidade. Stela inicialmente parecia desconfiada, mas com o passar do tempo se mostrou uma menina forte, que não “leva desaforo para a casa”, e brava. Ao mesmo tempo, mostrava seu lado tímido e doce. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pelo pai (quarenta e quatro anos), a mãe (trinta anos), irmãos (treze, seis anos e dois meses). Os pais são naturais de uma cidade do sudoeste do estado de São Paulo. A família atua no MST desde 1994, sendo que após militar em diferentes áreas do estado de São Paulo, há três anos estão em Ribeirão Preto, onde foram assentados. A renda da família é de até R\$465,00, que conseguem através do serviço do pai (pedreiro) e do auxílio do Bolsa Família. A mãe atua no MST, sendo a coordenadora de seu núcleo. O pai atualmente se encontra afastado do movimento.

Manuela:

Tem grandes olhos amendoados e curiosos. É uma menina esperta, que se mostrou tímida e calada em nossos encontros iniciais quando eu conversava com sua mãe. Quando ficamos sozinhas, Manuela se mostrou diferente. Em nossa entrevista, marcou sua vontade, pedindo para que mudássemos de assunto, afirmando que não queria conversar sobre alguns pontos levantados. Tem uma visão crítica das pessoas, inclusive dos pais, apontando erros que cometeram no passado e dizendo que ela também aprendeu com esses erros. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pela mãe (vinte e seis anos), pai (vinte e nove anos), irmãos (cinco anos e seis meses). A renda da família é de R\$1200,00, provenientes do trabalho do pai (serviços gerais) e da mãe (auxiliar de limpeza) ambos com carteira assinada. A mãe conta que após o término da licença maternidade sairá do emprego para cuidar do bebê e a renda da família diminuirá. Os pais são originários de diferentes cidades do Piauí. Os pais se conheceram na cidade de origem da mãe, onde iniciaram a família e nasceu Manuela. Posteriormente os pais se mudam para uma cidade próxima a Ribeirão Preto, onde ficam por aproximadamente quatro anos. Há um ano e meio residem em Ribeirão Preto, morando na casa há um ano. Durante a realização da pesquisa, a tia materna, seu marido e uma filha se mudam para a casa de Manuela.

Raquel:

Na maioria das vezes a encontrava na rua, sem calçados, sempre com outras crianças. Raquel mora em uma das favelas do bairro. Tem fala fácil, é muito curiosa e sabe muitas informações sobre fatos que ocorrem em sua comunidade, tendo uma visão crítica sobre eles. Diz gostar de ficar com o pai, que mora a algumas casas de distância da sua. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pela mãe (trinta anos), o padrasto (trinta e cinco anos), uma

irmã por parte de mãe (quatorze anos), uma irmã por parte de mãe e pai (doze anos) e um irmão por parte de mãe e filho do padrasto (dois anos). No momento da pesquisa, a mãe estava grávida de sete meses. A renda da família é de menos de R\$465,00 mensais, provenientes do trabalho do padrasto como ajudante de motorista e do auxílio do Bolsa Família. A mãe é originária de uma cidade na região oeste do estado e o pai de Minas Gerais. A filha mais velha nasceu em uma cidade próxima à cidade da mãe, sendo que todas as outras crianças nasceram em Ribeirão Preto. A mãe e a irmã mais velha de Raquel residem em Ribeirão Preto há 13 anos, no mesmo local.

Dez anos

Daniela:

É sorridente, falante, mas também tímida com quem não conhece. Já a conhecia devido a sua participação com sua mãe da Ciranda. Na Ciranda, muitas vezes ficava responsável pelos irmãos mais novos e ajudava a mãe nas atividades. Durante a entrevista, Daniela falava com autoridade e colocava fortemente suas opiniões, mas algumas vezes tampava o rosto com vergonha. É uma menina forte, que já assumiu alguns papéis de liderança em assembleias e atos do MST com segmentos do poder público da cidade de Ribeirão Preto, mas também envergonhada e doce, sendo que se recusou a assumir a liderança em outras ocasiões, alegando timidez [*Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo*].

Por ser irmã de Danilo, não retomaremos os dados sobre a constituição de sua família.

Karina:

Já a conhecia da Ciranda, sendo que, durante a pesquisa, período em que tivemos maior proximidade, mostrou-se carinhosa, vaidosa, e que não gosta de brincar, mas de conversar. Afirmou seu lado companheira para com outras crianças e comigo, revelando segredos, sob juramento de que não os contaria a ninguém [*Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo*].

Sua família é composta pela mãe (trinta e cinco anos), o padrasto (quarenta e quatro anos), e os irmãos (quinze, seis e quatro anos). A mãe é natural da Paraíba. O pai, já falecido, é originário do Paraná, sendo que conheceu a mãe em uma cidade pequena no entorno de Ribeirão Preto. Nessa cidade nasceram três filhos. Uma delas, com dezessete anos permanece na cidade de origem com a avó, outra com quinze também reside no assentamento e Karina de dez anos. A mãe, juntamente com o padrasto, saiu da cidade e veio para Ribeirão já para o assentamento rural, onde estão há quatro anos. A família tem uma renda de até R\$930,00 referente ao serviço do padrasto (pedreiro) e auxílios do governo como o Bolsa Família e a pensão do pai de Karina. A família se considera atuante no MST. A mãe afirma ter participado da Ciranda, mas estar afastada no momento, e o padrasto atuou no setor de saúde, mas parou há dois anos.

Gabriela:

Tem os cabelos crespos, o que a incomoda, pois afirma que queria ter os cabelos lisinhos, como a irmãzinha mais nova. Tinha nove anos no momento da pesquisa, sendo que completaria 10 no final do mês da entrevista. Durante nossas conversas parecia querer me mostrar suas qualidades, apontando alguns defeitos de outras crianças próximas a ela e que eu conhecia. Reclamou algumas vezes pelo fato de ser maltratada por outras crianças que a xingavam de gorda e a excluía das brincadeiras. Tem um grande carinho pela irmã mais nova, da qual cuida e sobre a qual fala quase que todo o tempo. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

Sua família é composta pela mãe (vinte e seis anos), o padrasto (vinte e quatro anos), as irmãs (oito, seis anos e um ano e dois meses) e tios maternos (vinte e dezenove anos). A família tem uma renda de até R\$465,00 proveniente do trabalho do padrasto (ajudante em entregas), e dos tios (um é ajudante em depósito – com carteira assinada e o segundo faz bicos). Contam também com o Bolsa Família. O pai é originário do Paraná, mas desde criança mora em Ribeirão Preto, cidade de origem da mãe. Gabriela e as irmãs de oito e seis anos têm o mesmo pai, o qual visita e com quem tem contato frequente, mas a mãe afirma que o pai muda constantemente de casa para fugir das responsabilidades financeiras para com as filhas, e “para não ir para o fórum”. A bebê é filha da mãe com o padrasto. Residem no bairro há oito anos.

Marcos:

Um tanto calado e na maioria das vezes respondia às perguntas com “sim” ou “não”. Durante toda a entrevista, Marcos se coloca como um bom aluno, bom menino que quer mostrar que é o melhor em muitas coisas, inclusive como jogador de videogame. Em alguns momentos relata idas à diretoria, mas por motivos injustos. Diz que o que mais gosta de fazer é brincar com seu irmão de oito anos, e que o mais importante em sua vida é sua família. *[Texto realizado a partir de informações registradas no Diário de Campo]*.

A família tem, no total, oito pessoas: o pai (quarenta e três anos), a mãe (trinta e nove anos), quatro irmãos (vinte e dois; dezenove; treze; oito anos), Marcos (dez anos), e a avó, que se muda para a casa dele durante a realização da pesquisa. Os pais são naturais de uma cidade do interior de São Paulo próxima a Ribeirão Preto e estão na cidade há mais de vinte anos, morando naquele local há mais de 10 anos. Três membros da família trabalham: o pai e dois irmãos, todos com carteira assinada, resultando em uma renda de mais de R\$1395,00 mensais, não recebendo nenhum auxílio do governo. Durante nossas conversas, a mãe se mostrava bastante orgulhosa com o fato de filho mais velho iria se formar no fim do ano em Administração em uma Universidade Particular.

As Ferramentas

Apresentadas as crianças, discutiremos a partir de agora as ferramentas utilizadas por nós para a construção do *corpus* da pesquisa com as crianças.

Rossetti-Ferreira et al. (2008) nos propõem, baseadas em Newman e Holzman (2002) e em Vigotski, uma forma de entender esse momento da pesquisa que é a “escolha” dos instrumentos. Ao analisar as formas como os métodos de investigação vêm sendo utilizados e compreendidos, recorrem a duas concepções que são colocadas como contrapontos.

A primeira delas se refere a uma compreensão de investigação iniciada por Bacon (1561-1626). De acordo com as autoras, em suas proposições, Bacon realiza uma separação fundamental entre o “conteúdo experimental” e os “resultados, isto é, daquilo para o qual ele existe” (ROSSETTI-FEREIRRA et al., 2008, p. 164). Dessa forma, o método é considerado como algo a ser aplicado, “um meio funcional para um fim” (Ibid., p. 164), colocando-se uma “noção metodológica causal” (Ibid., p. 164), na qual o instrumento e o método produzem os resultados, quase como consequência. Assim, encontramos uma concepção de “instrumento-para-resultado”.

Contrapondo-se a essa ideia, Vigotski, baseado em Marx, concebe o método como algo a ser praticado, não apenas aplicado. Superando tal conceituação propõe o “instrumento-e-resultado”, no qual o método é concebido como “ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, ferramenta para conhecer e também o resultado do estudo” (ROSSETTI-FEREIRRA et al, 2008, p. 164). Baseadas em Vigotski, Rossetti-Ferreira et al. (2008) colocam:

[...] o método deve ser espacial e temporalmente contínuo, qualitativo, e ser compreendido por uma prática cuja significação tem de ser examinada no interior da situação, não de fora dela. A prática investigativa deve tomar os homens em seu processo real de desenvolvimento em condições determinadas, em uma posição semelhante à de Politzer (2004), para quem a ciência psicológica deveria tomar como eixo a noção de drama e o relato deste pelo sujeito concreto (p. 164/165).

Para clarificar a exposição, Rossetti-Ferreira et al. (2008) recorrem à noção de práxis proposta por Newman e Holzman (2002), os quais, baseados em Vigotski, apontam que na sociedade industrial contemporânea nos deparamos com dois tipos de instrumentos. O primeiro deles está ligado à produção em massa, o qual é reproduzido e aplicado buscando resultados específicos, o “instrumento-para-resultado”. Já o segundo, produzido por ferramenteiros, é responsável por produzir novos instrumentos que estejam de acordo com a pergunta realizada. Trata-se do “instrumento-e-resultado”, considerando a ferramenta “pré-requisito e produto” da pesquisa. Os instrumentos não apresentam uma identidade a priori, que justifique sua utilização desconectada do processo investigativo. Nessa perspectiva, a pergunta, o objeto que buscamos compreender com a pesquisa, é quem define o(s) instrumento(s) e o próprio produto.

Dessa forma, Rossetti-Ferreira et al. (2008) argumentam:

Assim, diferentemente do usuário dos instrumentos da loja de ferramentas, que é orientado pelo comportamento particular de empregar instrumentos feitos para uma

função particular predeterminada, o instrumento do ferramenteiro não é nem definido nem predeterminado; antes, está envolvido na atividade tipicamente humana de agir sobre totalidades históricas e modificá-las, noção vigotskiana da função social da investigação científica (p. 165).

A partir da perspectiva da *RedSig*, portanto, o(s) instrumento(s) devem ser construídos e pensados a partir de nosso fenômeno investigado, assim como da pergunta e dos objetivos que buscamos responder ao longo da pesquisa (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2008). Além disso, ao propor tal concepção dos instrumentos, reitera-se a posição já apontada quando abordamos as questões metodológicas da construção do *corpus*, de que a escolha dos instrumentos influencia diretamente nos resultados da pesquisa.

Rossetti-Ferreira et al. (2004) destacam ainda que, frente a uma análise do problema de pesquisa, pode-se recorrer a diferentes procedimentos, associados ou isolados. Mas que para que a articulação entre diversos procedimentos no decorrer da investigação ocorra, necessita-se que o pesquisador esteja a par das “características e potencial de cada um deles” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 155).

Sobre os instrumentos eleitos para mediar nossa construção da relação com as crianças, baseados em nossa pergunta e em nossa compreensão teórico-metodológica, chegamos a quatro: um diário de campo; um questionário socioeconômico respondido por membros adultos da família; fotografias realizadas pelas crianças; e uma entrevista individual com elas, baseada nas fotos. Discutiremos separadamente cada um dos instrumentos, especificando os procedimentos realizados e nosso embasamento teórico para tal.

Diário de Campo:

De acordo com a perspectiva da *RedSig* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004), é necessária uma vivência inicial do pesquisador na situação pesquisada, uma inserção que busca apreender os elementos envolvidos para um primeiro delineamento dos significados e sentidos da situação investigada. Assim, foram realizadas visitas às famílias, à escola e participação em espaços estruturados especificamente para a criança, o que só foi possível no assentamento rural devido a sua organização e proposta.

As informações sobre os ambientes, assim como as impressões da pesquisadora ao longo de toda a pesquisa, foram registradas no diário de campo.

O instrumento mostra-se extremamente proveitoso no registro dessas inserções, nos auxiliando a pensar sobre os diferentes aspectos que compuseram o objeto pesquisado. Ao recorremos aos pressupostos teórico-metodológicos da *RedSig*, levanta-se a necessidade de se explicitarem as ações, falas e lugares ocupados durante a construção do *corpus* de pesquisa,

para que tenhamos mais elementos para compreender melhor os fatores que influenciaram determinada situação. O diário de campo cumpre parte desse papel.

Questionário socioeconômico:

O instrumento foi apresentado às famílias após seu aceite para que as crianças participassem da pesquisa e aplicado a um membro da família, adulto responsável pela criança.

Quatorze famílias responderam ao questionário, pois duas crianças que participaram da pesquisa (Danilo e Daniela), moradoras do assentamento rural, são irmãos, e uma família não foi encontrada para responder as questões.

A aplicação do questionário no assentamento se deu da seguinte maneira: seis mães responderam individualmente às questões e, em uma família, responderam juntos o pai e a mãe. Já no bairro, todos os responsáveis pelas oito crianças responderam sozinhos: seis mães, um pai e uma avó materna responsável pela criança.

O questionário (Apêndice C) foi composto por questões referentes à renda, composição familiar, histórico da família, tempo de residência no local, inserção ou não no MST (para os moradores do assentamento rural), dentre outras perguntas, o que nos foi útil na compreensão de aspectos da história de vida da criança e de seus familiares mais próximos, assim como as condições sociais e econômicas vivenciadas pelas crianças. Além disso, nos possibilitou um panorama das famílias participantes da pesquisa, com suas proximidades e distanciamentos.

Fotografias realizadas pelas crianças sobre situações de seu cotidiano:

Esse instrumento vem sendo utilizado em diferentes pesquisas realizadas com crianças que se propõem a considerá-las. Lansdown (2005) destaca a fotografia como importante instrumento no entendimento da perspectiva da criança, pois “permite às crianças construir imagens visuais e suas impressões a respeito do ambiente” (p.24). Jabur (2007) e Müller (2007) enfatizam as vantagens da utilização da fotografia como disparador para conversas com crianças. Müller (2007) aponta, ainda, a oportunidade de considerar as crianças, do ponto de vista da pesquisa, como atores sociais, com capacidade de significar os contextos e, conseqüentemente, produzir materiais sobre eles. As fotografias foram utilizadas como alternativa lúdica e para nos dar subsídios para a conversa/reflexão sobre a vida concreta das crianças e suas interações. Dessa forma, optamos pela utilização das fotografias como forma de conhecer a visão das crianças sobre seus contextos e cotidiano. Consideramos que, assim,

propiciaríamos às crianças a possibilidade de nos apresentarem, a partir de suas perspectivas, as situações vivenciadas por elas cotidianamente, destacando, através dos enquadramentos e eleição do que deve ser retratado, o que consideram mais importante nesses contextos.

Antes de propormos às crianças a realização das fotografias, realizamos um estudo piloto com doze crianças (três de sete anos, quatro de oito anos, três de nove anos e duas de dez anos) para verificar se as instruções estavam claras para a realização das fotografias. Líamos as instruções construídas anteriormente e depois se perguntava à criança o que ela fora solicitada a fazer. A partir do piloto, adaptamos as instruções dadas, assim como foi verificada a necessidade da apresentação e manuseio das câmeras fotográficas analógicas junto com as crianças, pois algumas não as conheciam, tendo contato apenas com câmeras digitais.

A escolha da câmera fotográfica analógica se deu devido principalmente a dois fatores: a segurança da criança, pois essa ficaria com posse delas no período de uma semana para que levasse aos diferentes lugares que frequentasse naquele período, podendo colocar a criança em risco (como de furtos), e devido à restrição do número de fotografias, que seriam limitadas à extensão do filme fotográfico.

No momento da entrega da câmera, utilizamos de um “*kit*” para apresentar a câmera analógica e ensinar às crianças a manuseá-la. Inicialmente, era mostrado um filme virgem, que seria colocado na câmera. Em seguida era explicado à criança como a câmera funcionava, por onde a luz entrava na câmera e “*marcava*” o filme. Em seguida eram apresentados às crianças dois filmes revelados: um que tinha algumas fotos e outro queimado devido à abertura da câmera. Assim, ressaltávamos a necessidade de não se abrir a câmera, pois o filme queimaria. Finalmente, mostrávamos algumas fotos reveladas para mostrar como ficaria o produto final. O filme era colocado na frente da criança, a câmera era fechada e realizávamos um acordo de que a câmera não mais poderia ser aberta. Depois de reclamações que na escola algumas crianças haviam tentado abrir a câmera, optamos pela utilização de fitas isolantes para a vedação da câmera.

Além disso, era levada uma câmera de teste com a qual a pesquisadora mostrava à criança como fotografar, isto é, onde deveria olhar, e explicava que sairia apenas o que estivessem vendo pelo “buraquinho”. A criança tirava algumas fotos com essa câmera para treinar. A câmera de teste também foi utilizada por outras crianças, parentes ou vizinhas das participantes da pesquisa, para que pudessem sanar um pouco sua curiosidade e ainda como um meio de negociação, sendo que com a câmera de teste todos poderiam fotografar, mas com a câmera da pesquisa apenas a criança participante da pesquisa. Todas as fotos

produzidas pelas crianças, ao final, foram dadas a elas, até mesmo as de teste.

A instrução dada às crianças começava pela memória do que era a pesquisa, como seria sua participação, qual a finalidade das fotos que elas tirariam, e reiterávamos que a realização das fotos era o primeiro momento, sendo que depois elas poderiam mostrar as fotos e as explicar.

Como instrução, foi dito às crianças que o objetivo era entender melhor como são suas vidas e, ao invés de ficar apenas conversando ou vivendo com elas, a pesquisadora buscou um jeito que considerava mais divertido: a fotografia. Então, as crianças deveriam fotografar o que era importante na vida delas e que elas gostariam de mostrar para falar de suas vidas. Poderiam fotografar qualquer coisa: pessoas, animais, lugares, plantas, desde que fosse importante para elas em suas vidas. Para isso, cada criança ficaria com a câmera, que possuía um filme de 12 poses, por uma semana. Assim, caso decidissem tirar fotos todos os dias, daria mais ou menos duas fotos por dia. Pedia que pensassem antes sobre o que gostariam de fotografar, porque eram poucas fotos. Além disso, destacava que, se achassem que a escola era um lugar que deveriam fotografar, poderiam levar a câmera para a escola, pois havia conversado com a diretora e suas professoras, mas que as avisassem para que elas soubessem que ela/ele estava com a câmera naquele dia, mas reiterava que *elas* deviam decidir se queriam ou não tirar fotos na escola.

No assentamento, as fotos foram realizadas sem maiores problemas, com exceção de uma criança de oito anos, que abriu a câmera mesmo estando vedada com a fita isolante, queimando o filme. No dia da entrevista, no qual veria as fotos reveladas, iniciamos a conversa perguntando se havia acontecido algo com a câmera. Foi colocado o fato de as fotos terem queimado. A reação da criança foi de decepção e dizer não saber o que tinha acontecido. A pesquisadora propôs que eles conversassem da mesma forma, oferecendo materiais para um desenho (folha sulfite, lápis preto, lápis de cor), caso quisesse. A criança aceitou a proposta e quis realizar um desenho, o qual foi feito durante toda a conversa (anexo A). Além disso, a criança nos relatou durante a entrevista o que havia fotografado. Mesmo sem realizar as fotografias, optou-se por manter a criança na pesquisa devido ao fato de ser uma criança já muito estigmatizada no espaço do assentamento como “arteira”, problemática, sendo que a pesquisadora era alertada por todos da comunidade sobre a “*irresponsabilidade*”, “*falta de cuidado*” da criança, que poderia danificar os materiais utilizados na pesquisa, sendo aconselhada a excluí-la da pesquisa. Acreditamos que se a afastássemos da pesquisa estaríamos reforçando os estereótipos, então resolvemos manter o material produzido com/por ela (desenho e conversa).

Outro problema encontrado foi a dificuldade no manuseio da câmera fotográfica por parte de algumas crianças, principalmente na área urbana. Por algumas vezes, as crianças alegavam que a câmera não funcionava e, quando a pesquisadora a testava em suas presenças, as câmeras funcionavam normalmente. Tal fato ocorreu com duas crianças, sendo que com uma delas disponibilizamos outra câmera e realizamos a entrevista, mas optamos por substituir seus dados por de outra criança. Já a segunda criança realizava a pesquisa na última semana de aulas devido às férias de julho. Frente à proximidade das férias, se verificou a impossibilidade temporal de realização da pesquisa e se propôs a retomada na volta das férias. A criança aceitou. No período das férias ocorreu o problema da gripe H1N1 e as aulas só foram retomadas com quase um mês após o período estipulado. Ao procurar a criança novamente, essa disse não querer mais participar da pesquisa. Ao ser indagada sobre o porquê, a criança não quis entrar em detalhes, sendo também substituída por outra criança.

Abaixo descrevemos as fotografias realizadas pelas crianças de acordo com suas idades e locais de moradia.

IDADE	Assentamento rural	Periferia Urbana
Sete anos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaços do assentamento – plantação de cana; reunião dos adultos; atividades dos adultos nas reuniões (bordado, divulgação de um evento colando cartaz, trabalho manual no pano); mesa de reuniões; um grupo de adultos; e local de reuniões de núcleo próximo à moradia da criança; ✓ Escola – sala de aula com a professora e os colegas; amigos; a própria escola; e o vidro (janela) da escola; ✓ Familiares – mãe, irmã (mas a fez segurar uma foto da criança que participava da pesquisa em frente a seu rosto); ✓ “Casa da mãe”; ✓ Fotos deles mesmos (um no assentamento e outro na escola durante o recreio). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaço do Bairro – terreno próximo a sua casa onde se encontram muitas árvores e que, segundo a criança, tem macaquinhos. ✓ Familiares (muito retratados por ambas as crianças) – irmãos, pais, primos, avós e tios; ✓ Animais de estimação – peixe, gato; ✓ Time do coração – uma caneca com o símbolo do time e uma camisa do time segurada pelo pai; ✓ A própria casa; ✓ Amigos e vizinhos (adultos e crianças); ✓ Uma parede da casa que contém fotos dos irmãos, gravuras de personagens de desenhos, flores e o símbolo do time do coração. ✓ Brinquedos – bonecas; ✓ Escola – o prédio e o bebedouro da escola (que representa a água); ✓ Uma flor; ✓ Cereal, frutas; ✓ Televisão.
Oito anos	<p><i>Apenas uma criança teve suas fotos reveladas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Animais: égua, um porquinho, um franguinho; ✓ Escola: colegas de sala; um cartaz que tem em sua sala que representa a letra “N” com um recorte da imagem 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Familiares: irmãos, primos e tias e a família reunida. ✓ Amigos; ✓ Si mesmo – de frente, de perfil e com um celular; ✓ Motos; ✓ Carros;

	de uma noiva. ✓ Flores: uma rosa; fotos suas em meio a flores amarelas do jardim do vizinho. ✓ Gostaria de ter fotografado – sua égua preta;	✓ Bicicleta; ✓ Uma árvore próxima à casa que tem macacos; ✓ Animais – as patinhas (da criança e da tia); cachorro; uma mula; e cavalos.
Nove anos	✓ Família reunida; ✓ Casas – a em que residiam; a que estava em construção; local ao fundo da casa, onde brinca; ✓ Ônibus que faz o trajeto do assentamento à escola – motorista do ônibus; crianças do lado de fora do ônibus com o ônibus ao fundo; dentro do ônibus, mostrando seu interior; meninos brincando de biroca ³⁵ dentro do ônibus; ✓ Natureza – rio que passa no assentamento; a mata ao fica ao lado do rio; flores; minas onde pegam água para suas necessidades cotidianas; bananeiras; e alimentos, como feijão, abóbora, dentre outros. ✓ Escola – professora; ✓ Animais – galinhas ✓ Amigos;	✓ Familiares – Irmãos e família toda reunida; ✓ Animal de estimação – o cachorro; ✓ Uma bicicleta; ✓ A casa; ✓ Móveis da casa – guarda-roupa; a mesa; beliche; ✓ Escola – sala toda reunida; ✓ Si mesma; ✓ Gostariam de ter fotografado – pai e a televisão.
Dez anos	✓ Escola – trabalhos escolares; amigos e professores; ✓ Praça que fica ao lado da escola; ✓ Familiares – irmãos; ✓ Melhor amiga; ✓ Animais – o casazinho de passarinhos; ✓ Natureza – um “pé de coqueiro”; uma árvore que fica em frente à casa; ✓ Espaços do assentamento – construções de casas de vizinhos. ✓ Gostaria de ter fotografado – pais e Ciranda;	✓ Uma das crianças realizou todas as fotos com membros de sua família e dela mesma; ✓ Familiares – tio, primos, irmãos; ✓ Escola – trabalhos escolares, colegas e seu grupo de trabalho na escola; cartazes com a tabuada;

Quadro 3: Descrição das fotografias realizadas pelas crianças.

Após a realização das fotografias, realizamos a entrevista individual baseada nas fotos.

Entrevista baseada nas fotos:

Com as fotografias reveladas, ocorreu uma entrevista individual com as crianças, a qual era marcada com antecedência com os pais e/ou responsáveis, sempre no período da manhã, pois as crianças estudavam no período da tarde.

³⁵ Bolinha de gude.

As entrevistas com as crianças do assentamento ocorreram em áreas destinadas às reuniões, tanto na antiga sede da fazenda, quanto nos núcleos de moradia das crianças, que também têm barracões para essa finalidade. Abaixo, um dos locais destinados a reuniões onde ocorreu uma das entrevistas, fotografado por Danilo.

Fotografia 25: Lugar de reunião perto da casa de Danilo (Danilo, 7 anos, morador do assentamento).

Já as entrevistas com as crianças da cidade ocorreram em uma Escola de Educação Infantil do bairro que, após solicitação à direção, nos cedeu o espaço físico. Na maioria das vezes, as entrevistas ocorriam na brinquedoteca. A sala era bem nova, com brinquedos guardados nas prateleiras, colchonetes, e três mesinhas pequenas com quatro cadeirinhas cada, mas a organização da sala variava. As crianças sempre escolhiam o local em que ficaríamos. Na maioria das vezes, nos sentávamos em uma das mesinhas disponíveis na sala. Em uma entrevista nos sentamos em colchonetes no chão. Por duas vezes, quando a brinquedoteca por algum motivo estava ocupada, nos disponibilizaram salas de aulas vazias, as quais só eram utilizadas no período da tarde. As salas eram organizadas com quatro mesinhas com quatro cadeiras cada e uma mesa maior na frente da sala. Nas paredes, víamos produções das crianças, brinquedos e materiais em uma prateleira, além de um armário. Algumas crianças relatavam ter estudado naquela escola anos atrás. No apêndice D realizamos uma caracterização geral de cada uma das entrevistas realizadas.

A entrevista se iniciava com uma conversa em que, quando necessário, relembávamos o objetivo da pesquisa, assumíamos com a criança mais uma vez nosso compromisso com o anonimato, destacando que não divulgaríamos suas falas como de sua autoria. Além disso, a criança era informada de que só conversaríamos sobre o que ela quisesse, sendo que se alguma pergunta que ela não quisesse responder fosse feita, ela deveria avisar a pesquisadora sobre isso, e o assunto seria encerrado.

Após essa conversa inicial, apresentávamos as fotos reveladas, e as crianças olhavam todas. Depois, era pedido que escolhessem uma por vez para que pudéssemos explorá-la em

profundidade. Investigamos, dentre outras coisas, as condições de produção da foto; o porquê da fotografia daquele local/coisa; opinião das crianças sobre as situações/coisas registradas; satisfação com a situação (se é agradável ou não); e as relações estabelecidas entre os componentes daquele espaço e a criança; por que aquilo se mostrava importante em sua vida e sobre o que dizia respeito. Devemos destacar que a conversa caminhava para as relações estabelecidas pelas crianças com seus parceiros de interação. Assim, partíamos das fotografias para compreender as relações das crianças em suas vidas.

Em seguida, era pedido às crianças que escolhessem cinco fotos e dissessem o porquê dessas escolhas. Ao fim da conversa era perguntado à criança se gostaria de dizer algo mais que não havia sido conversado e a entrevista era encerrada. Essas conversas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

Investigações como a que nos propomos – que recorrem às próprias crianças como informantes sobre suas vidas, realidades e experiências – têm se destacado nos últimos anos (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010). Devemos grande parte desses avanços a militantes e pesquisadores na área da infância, notadamente a partir da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; PIRES; BRANCO, 2007; SARMENTO, 2005; SOARES, 2005). A partir de suas reflexões, tal perspectiva, nos propõe uma concepção de criança construtora de cultura e não apenas reprodutora, o que tem influência na forma de olharmos para crianças, para suas capacidades, e as considerarmos nas interações em que se engajam, principalmente nas pesquisas sobre infância. Assim, as crianças são trazidas como construtoras e sabedoras da realidade em que vivem, devendo ser ouvidas (DELGADO; MÜLLER, 2005; MÜLLER, 2007; ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010; SOARES, 2005). As pesquisas que se alinham a essa forma de conceber a infância passam a ser realizadas *com* as crianças e não somente *sobre* as crianças.

Rossetti-Ferreira, Solon e Almeida (2010), baseadas em Robert (2000), apresentam algumas ressalvas quando abordam as pesquisas que têm as crianças como participantes, principalmente em relação aos aspectos éticos envolvidos. De acordo com as autoras, existe uma diferenciação entre escutar, ouvir e agir sobre a fala das crianças, sendo que com a presença constante das crianças na sociedade, sempre houve pessoas que as escutaram e ouviram, mas apenas um pequeno número teria agido de forma efetiva sobre o que era dito pelas crianças. Esse seria, portanto, o objetivo da pesquisa com crianças: assegurar que a inclusão delas na pesquisa ocorra com o objetivo de fortalecer os “aspectos da pesquisa que irão beneficiar os interesses da própria criança” (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010, p. 63). Assim, incentivar a participação das crianças em pesquisas se torna

uma condição indispensável a favor da própria criança.

Em relação especificamente ao momento da entrevista, Rossetti-Ferreira, Solon e Almeida (2010), a partir de suas reflexões sobre a conversa com as crianças, principalmente no momento de abrigamento, nos trazem elementos para aprofundar na questão.

De acordo com as autoras, as experiências narrativas das crianças, que ocorrem cotidianamente com diversos parceiros, se caracterizam como momento de construção de significados sobre o mundo, sobre suas experiências e sobre si mesmas. Além disso, o momento da conversa posiciona a criança em uma auto reflexão sobre sua vida e sobre si mesma, o que resulta em um “duplo processo”, no qual a criança torna-se “sujeito de si”, mas ao mesmo tempo é “seu próprio objeto de investigação” (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010, p. 64). Tais características podem ser discutidas também no momento da entrevista, que se caracteriza como mais um momento de interação.

As autoras destacam, entretanto, aspectos que devem ser considerados em pesquisas que têm como informantes especificamente as crianças. Nesses casos, devemos considerar dois pontos importantes que se delineiam mais claramente nessa relação: a assimetria existente entre adultos e crianças e o momento desenvolvimental de cada um. Em relação ao primeiro ponto – a assimetria entre a criança (colaboradora do estudo) e o adulto (pesquisador) –, destacam que diferenças de tamanho, gerações, posições e papéis assumidos, significados atribuídos, relações de poder, etc., ligadas ao poder dos adultos nas decisões realizadas, podem influenciar no discurso e narrativas das crianças. Sobre o momento desenvolvimental da criança, esse deve ser considerado no momento de escolha dos procedimentos apropriados e da forma de diálogo estabelecido, variando a depender de se tratar de uma criança pequena ou de um adolescente. Sendo necessário o olhar atendo do pesquisador para essas questões (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2010).

Em nosso caso, optamos como principal instrumento de análise a entrevista, visto que nosso objetivo trata das *formas de participação cotidiana* que emergem na conversa com as crianças. Assim, a exteriorização através da fala de conceitos pelas crianças, em um processo de coconstrução desses conceitos, possibilita-nos discutir/refletir sobre as diferentes posições e papéis assumidos pelas crianças nos diferentes contextos vivenciados por elas e, consequentemente, discutir como concebem suas possibilidades de atuação nesses espaços.

A partir da concepção da *RedSig* sobre a relação pesquisador-pesquisado, compreendemos que a entrevista materializou-se como um momento de encontro entre pesquisadora e as crianças. Com algumas crianças, tratava-se de um primeiro momento de encontro a sós com as fotografias e um gravador. Com outras, o contato fora maior (na

Ciranda, por exemplo).

Encontrávamo-nos em um momento de conversa, no qual as crianças dividiam suas vidas com uma mulher que se propunha a conhecer e entender a vida das crianças a partir delas mesmas. Segredos foram compartilhados, com a promessa da pesquisadora que não seriam contados a ninguém (e que foram excluídos da pesquisa), assuntos difíceis (para as crianças e/ou para a pesquisadora) não foram conversados, a pedido da criança, ou por receio da pesquisadora em não invadir questões delicadas de suas vidas. Assim, constitui-se a entrevista: como um momento único de encontro entre a pesquisadora e as crianças, cada qual trazendo sua bagagem, carregada de histórias, cicatrizes, medos, angústias, preconceitos, concepções, ideologias, emergiram significações sobre diferentes temas, através de uma conversa que percorreu vários caminhos, visitando diferentes cenários da vida das crianças, construindo interessantes reflexões sobre práticas parentais, escola, sociedade, medos, morte, drogas, pesadelos, relações com familiares, colegas, amigos, natureza etc.

3.3 Olhando o caminho percorrido: Método utilizado para análise do *corpus*.

Ao longo de toda a trajetória descrita, uma grande quantidade de material foi produzida. Tivemos 178 fotos realizadas pelas crianças e aproximadamente 1159 minutos de conversas com as crianças, o que corresponde 19 horas e 19 minutos, além dos quatorze questionários socioeconômicos e do diário de campo.

As informações obtidas com o diário de campo e com o questionário socioeconômico foram a base para nossa compreensão e contextualização histórica, econômica e social da comunidade, das famílias e das crianças participantes. As entrevistas, contudo, compõem nossa contextualização, mas também são nosso foco ao abordarmos as formas de participação das crianças. Assim, a partir de agora, ao adentrarmos na discussão sobre como ocorreu a análise do *corpus*, nos deteremos nas entrevistas. Para suas análises recorreremos à microanálise. Denominamos microanálise o olhar aprofundado sobre os relatos das crianças, que se referem às relações vivenciadas cotidianamente por elas com seus parceiros de interação nos diferentes cenários. A partir desses discursos, foi possível discutir e refletir sobre as diferentes *formas de participação* cotidiana das crianças.

O momento de análise se apresentou como um momento de desafio, principalmente por dois motivos: a forma que a *RedSig* concebe o ser humano e o próprio modo de fazer pesquisa. A perspectiva entende o ser humano como complexo, dialógico, dialético, construído socialmente, “capturado” somente em relação com outros, que em um processo de

identificação e negação se constitui assumindo diferentes papéis, coconstruindo significados e sentidos, e produzindo suas significações. Essa noção rompe com compreensões cartesianas, de causalidade direta entre ações, concepções e comportamento, e nos dá diversos elementos para ser considerados ao se analisar o ser humano e suas relações. Mas ao mesmo tempo, não nos proporciona formas “fechadas” de análise, cabendo a nós, enquanto ferramenteiros, buscar alternativas que contemplem nossa pergunta, deem conta do *corpus*, objetivo e objeto de estudo.

Frente à insegurança muitas vezes gerada pela ausência de uma “fórmula de análise”, Rossetti-Ferreira et al. (2008) nos tranquilizam, dizendo que há inúmeras possibilidades de explicações possíveis para um fenômeno, e a apresentada pelo pesquisador se torna mais uma dentre as várias aceitas. Cabe ao pesquisador especificar o lugar de onde fala, explicitando seus critérios de coleta dos dados, seleção de episódios e forma de interpretação, mas se mostrando aberto a outras interpretações também possíveis e aceitas, visto ser “impossível acessar uma realidade objetiva que exista independentemente da nossa coconstrução dessa realidade” (p. 163). Isso não quer dizer que todas as interpretações e explicações do fenômeno são possíveis. Destacam a existência de elementos, comportamentos, aspectos históricos, culturais, na situação e na narrativa que circunscrevem “as possibilidades e limites da interpretação” (p. 162).

Baseadas na perspectiva da *RedSig* (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; COSTA, 2005; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; OLIVEIRA, 2008; SILVA, 2003) e com o auxílio de um dos autores que a inspira – Vigotski (1998, 2000, 2004) –, construímos nossa análise do material empírico.

Vigotski (2004) nos auxilia na compreensão e discussão sobre o papel do pesquisador no momento de análise de um objeto investigado. Inicialmente, nos chama atenção para a diferença existente entre o registro e a análise científica dos fatos e os registros e as análises cotidianas realizadas por pessoas leigas. Segundo o autor, para uma análise científica deve-se necessariamente recorrer a inúmeros conceitos, mas, além disso, realizar a “inter-relação de conceitos e fatos, ressaltando os primeiros” (VIGOTSKI, 2004, p. 239). Ao se debruçar especificamente sobre os problemas e conhecimentos da Psicologia, o autor dá atenção especial à interpretação, a qual assume posição central, independentemente da vertente teórico-metodológica assumida, como verificamos no excerto abaixo:

Nesse sentido, para a psicologia a interpretação não é só uma amarga necessidade, mas um modo de conhecimento libertador, essencialmente fecundo, *salto vitale* que, para alguns maus saltadores, se transforma em *salto mortale*. [...] De fato, em

psicologia as duas partes desse debate recorrem à interpretação: o subjetivista dispõe, no fim das contas, da palavra da pessoa submetida à prova, ou seja, que o comportamento e sua psique é um comportamento interpretado. O objetivista, também interpreta inevitavelmente. O próprio conceito de reação inclui a necessidade de interpretação, de significado, de conexão, de relações (VIGOTSKI, 2004, P. 287).

Tomada a interpretação como crucial, o autor destaca que o principal ponto passa a ser *como* deve ocorrer a interpretação, a qual não pode se limitar à análise das reações observáveis. A observação científica funda-se na ampliação dos fenômenos, não se restringindo ao observável, mas na busca de seu(s) significado(s). Portanto, não devemos nos deter à descrição de fatos, mas enfatizar a interpretação desses através da busca das significações construídos pelas pessoas a partir dos fatos.

Assim como Vigotski, Rossetti-Ferreira et al. (2004) destacam que, para a *RedSig*, o foco principal da análise do material é “a produção de sentidos e significados em situações específicas de interação” (p. 33), destacando que o objetivo deve ser “apreender os papéis e contra-papéis atribuídos às e assumidos pelas pessoas no aqui-agora da situação” (p. 33). Assim, encontramos uma convergência entre as concepções da *RedSig* e de Vigotski (2004) quanto ao objetivo da análise do *corpus*: busca de significações construídas sobre os objetos investigados.

Rossetti-Ferreira et al. (2008) apresentam a importância da análise do *processo* na perspectiva da *RedSig*:

O *processo* é assim a meta da investigação, tal como propõe Vygotsky (1991), que ainda acrescenta que, como os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, sendo a constituição do funcionamento humano socialmente mediada, *as relações* com parceiros necessitam ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2008, p. 159).

Assim, nos é apresentado mais um elemento que necessita ser analisado: as relações estabelecidas entre as pessoas.

A partir das colocações de Vigotski (2004) e da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al, 2008), e também com base no que nos dizia nosso material empírico, propomos um método de análise baseado na discussão de categorias, em que nossas unidades de análise representam significações construídas com as crianças sobre suas *formas de participação* cotidiana, nas quais buscamos interpretar suas falas e não apenas descrevê-las. Frente a esse objetivo, devemos destacar que nossas categorias ora se aproximam das atividades desenvolvidas pelas crianças, ora se aproximam das interações estabelecidas por/com elas.

Devemos mencionar que ao conceber que as relações humanas se dão no nível das significações, do simbólico, em ambas as propostas de análise – atividades e relações –

continuamos lidando com as significações construídas com as crianças, seus sentidos e significados. O que se modifica nas perspectivas é o elemento que optamos iluminar em cada momento da análise, ora as atividades, ora as relações.

A análise foi feita partir de contatos e leituras do material, em um ir e vir no *corpus*. Inicialmente, realizamos o mergulho no material produzido, principalmente através leituras das 16 entrevistas realizadas, recorrendo às fotos e ao diário de campo quando necessário para sanar dúvidas, ou complementar dados das entrevistas.

Para o registro das primeiras impressões relacionadas às entrevistas, recorremos a um “*caderno de análise*” no qual eram anotados o nome da criança, sua idade, o local de moradia, e dados gerais da entrevista, como o número de páginas e o número de linhas. Em seguida, realizamos o mapeamento das entrevistas, que se constitui como um processo em que organizamos os aspectos das entrevistas na forma de um mapa, para que se tenha uma melhor visualização do *corpus* da pesquisa. Para isso, anotamos no caderno de análise trechos das entrevistas e o assunto abordado nesses fragmentos, conforme exemplificamos abaixo:

Manuela, 9 anos (moradora do bairro).

Regiane: Você cuida do seu irmão?

Manuela: Cuido...

Regiane: Que que você faz?

Manuela: Eu cuido quando eu chego da escola.

Regiane: E aí, que que você faz pra ele?

Manuela: Aí eu fico segurando ele, brincando, pulando...

Regiane: Mas você não dá banho nele, não troca fralda... ou você faz essas coisas?

Manuela: Não, só dou banho nele...

Regiane: Dá banho?

Manuela: Quando dá tempo, antes de eu ir para a escola.

Regiane: E como é que você dá banho nele?

Manuela: [...] jogo água em cima dele, [...] lavo o cabelo dele com sabão, só que o sabão não arde os olhos, não. [*linhas: 765 a 777*]

Forma de
cuidado do
irmão menor

Após esse mapeamento inicial, foram separados os trechos que descreviam *formas de participação* da criança, organizando-se uma tabela que continha o nome da criança, idade, o contexto, o trecho da entrevista, local em que ocorre a situação, parceiros de interação, forma de participação da criança e comentário. Nesse momento, à frente dos trechos, foram realizadas as primeiras anotações referentes à compreensão sobre a que se referia a fala da criança, isto é, qual seria a *forma de participação* que emergia naquela situação (resumos em poucas palavras do trecho reproduzido), o que nos dava os primeiros indícios para a construção das categorias de análise. Exemplificamos a seguir:

Criança	Idade	Contexto	Trecho	Local	Parceiro de interação	Forma de participação	Comentários
Valentim	08	Assentamento	<p>Regiane: Que que você ajuda seu pai?</p> <p>Valentim: A fazer a casa.</p> <p>Regiane: A fazer a casa?</p> <p>Valentim: É.</p> <p>Regiane: E que que você ajuda quando vocês estão fazendo a casa?</p> <p>Valentim: Ah, fazer a casa? É... ia...</p> <p>Regiane: Vocês já tão fazendo a casa?</p> <p>Valentim: Já. Está um pouquinho aqui, ó. [<i>O menino mostra a altura</i>].</p> <p>Regiane: Ah, então já está ficando alta, já?</p> <p>Valentim: E.</p> <p>Regiane: Está maior que você? [<i>Risos</i>].</p> <p>Valentim: É. Ai falta mais um pouquinho.</p> <p>Regiane: Entendi. E que que você ajuda ele a fazer?</p> <p>Valentim: E, eu pego um negócio.</p> <p>Regiane: Que negócio?</p> <p>Valentim: Tijolo!</p> <p>Regiane: Os tijolos. Ai você leva os tijolo pra ele?</p> <p>Valentim: Ai eu vou fazendo assim, eu pego a cariola: "tchu, tchu tu tu".</p> <p>Regiane: Você pega a cariola, você dá corta de levar a cariola?</p> <p>Valentim: Por isso que minha mão tá crescendo calo!</p> <p>Regiane: Você já tá com calo na mão, então.</p> <p>Valentim: Ih!</p> <p>Regiane: Você acha bom ajudar ele, Valentim?</p> <p>Valentim: [<i>Sinal de sim com a cabeça</i>].</p> <p>Regiane: Por que que cê acha bom?</p> <p>Valentim: Porque é legal.</p> <p>Regiane: É legal?</p> <p>Valentim: E.</p> <p>[linhas: 1152 a 1179]</p>	Família/ Casa	Pai	Ajuda o pai na construção da casa.	Ajudar o pai a construir a casa parece uma atividade lúdica para Valentim.

Quadro 4: Exemplo de organização da análise

Esse primeiro mapeamento nos deu subsídios para aprofundar e refinar a análise realizada, e concluímos que o *corpus* se referia a situações que descreviam as *formas de participação das crianças cotidianamente nos diferentes cenários vivenciados por elas*. A partir daí, diversas categorizações foram realizadas, agrupando-se falas e trechos que se referiam a determinada forma de participação, lapidando as definições e buscando compreender as significações sobre a forma de participação da criança presente no trecho, assim como as possibilidades de ação e atuação da criança no momento descrito.

(Re)definimos algumas categorias de análise, construímos outras, reagrupando o material a partir das categorias emergentes. Além disso, eram elaboradas tabelas que davam uma visão geral das categorias apresentadas. Ao final, foi possível estabelecer cinco categorias de análise que se referem às *formas de participação cotidiana* descritas pelas crianças durante as entrevistas. As categorias serão discutidas no próximo capítulo, no qual trataremos para nossa discussão com maior profundidade as vozes das próprias crianças.

CAPÍTULO 4

**As vozes das crianças – as
formas de participação**

Ao nos depararmos com o material construído com as crianças durante a investigação empírica, e a partir de leituras exaustivas das entrevistas, compreendemos que esse material nos propicia uma discussão sobre a participação cotidiana da criança nos cenários vivenciados por ela diariamente, notadamente na família, na escola e, em alguns casos, na comunidade.

A partir de nossa concepção da participação infantil, foi possível olhar para os relatos das crianças e investigar em suas falas as formas como participavam daquelas situações e/ou interações. Ao nos relatar as situações, as crianças elegem formas de apresentar as pessoas, as atividades e elas mesmas. Assim, a cada situação ou atividade relatada, a criança nos apresenta uma configuração de sua rede de significações (dentre as várias possíveis), e que se materializou naquele momento. A rede que emerge está carregada de sentidos, significados, emoções e nos possibilita compreender naquela situação algumas das significações das crianças sobre seus parceiros, seus contextos, a sociedade, sobre si mesmas, isto é, sobre suas vidas.

Dessa forma, olhamos para o material produzido composto pelas entrevistas buscando a cada trecho compreender e nomear a forma como a criança participava dessas situações e/ou relações. Frente à concepção de que as crianças significam e participam de *todas* as situações, tentamos nomear as ações realizadas ou que cabiam às crianças naquelas situações.

A partir de um exercício de ida e vinda constante ao dicionário, assim como às falas, delineamos cinco diferentes categorias que se referem às formas de participação da criança: (1) Colaboração; (2) Acompanhamento; (3) Influência; (4) Submissão; e (5) Resistência.

Compondo cada uma dessas categorias, encontramos subitens que nos possibilitam compreender a abrangência dessas formas de participação e como se materializam nas interações e atividades desenvolvidas pelas crianças. Isso é, quais as nuances que tais formas de participação assumem em relação com os diferentes contextos e parceiros de interação da criança e, conseqüentemente, quais as possibilidades e limitações das ações e inserção da criança nesses espaços.

No que se refere à colaboração, delineamos sete possibilidades. No ambiente doméstico a colaboração se dá: (1.1) organizando a casa; (1.2) ficando com os irmãos menores; (1.3) auxiliando financeiramente; (1.4) auxiliando na construção da moradia. No ambiente escolar: (1.5) organizando a sala de aula e a escola. Além disso, a colaboração também se amplia para as relações vivenciadas com outras crianças, assim apresentam colaboração com seus parceiros: (1.6) auxiliando nas tarefas escolares e, finalmente, (1.7) resolvendo conflitos entre as crianças.

Nas categorias seguintes, referimo-nos apenas às relações estabelecidas pelas crianças e não mais às atividades realizadas por elas.

Ao trazermos essas duas diferentes vertentes de análise – atividades realizadas e relações estabelecidas pelas crianças –, propiciamos duas diferentes discussões. Ao apresentarmos as atividades realizadas, explicitamos as ações realizadas pelas crianças e a importância dessas para os cenários e contextos cotidianamente vivenciados por elas. Já ao recorrermos às situações em que descrevem interações e relações estabelecidas com seus parceiros de interação, podemos nos aprofundar nos papéis e contra-papéis assumidos por/atribuídos às crianças, assim como nas negociações ali estabelecidas, nas matrizes sócio-históricas materializadas nas situações, e nas possibilidades de ação apresentadas na interação. Assim, passamos à análise das relações, sendo que as formas de participação das crianças nessas situações se dão: pelo *acompanhamento* – em que as crianças participam de duas formas: presenciando e brincando (nessa categoria, fazemos também uma discussão sobre a Ciranda Infantil que acontece no assentamento rural); pela *influência* – sobre o cotidiano e a partir de seus desejos e vontades; por meio da *submissão* – sendo ameaçadas e sofrendo violências; e, finalmente, *resistindo* – burlando regras e enfrentando os adultos. Abaixo apresentamos um quadro para melhor visualização das categorias e subcategorias.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	CONTEXTO
1. COLABORAÇÃO	1.1 organizando a casa	FAMÍLIA
	1.2 ficando com os irmãos menores	
	1.3 auxiliando financeiramente	
	1.4 auxiliando na construção da moradia	
	1.5 organizando a sala de aula e a escola	ESCOLA
	1.6 auxiliando nas tarefas escolares	FAMÍLIA/ESCOLA
	1.7 resolvendo problemas	
2. ACOMPANHAMENTO	2.1 presenciando	FAMÍLIA
	2.2 brincando	FAMÍLIA/ COMUNIDADE
3. INFLUÊNCIA	3.1 sobre cotidiano	FAMÍLIA/ESCOLA
	3.2 a partir dos desejos e vontades	FAMÍLIA
4. SUBMISSÃO	4.1 sendo ameaçadas	FAMÍLIA/ESCOLA
	4.2 sofrendo violências	FAMÍLIA/ESCOLA
5. RESISTÊNCIA	5.1 burlando regras	FAMÍLIA/ESCOLA
	5.2 enfrentando o adulto	ESCOLA/ COMUNIDADE

Quadro 5: Categorias e subcategorias

Finalmente, devemos destacar que os métodos eleitos para a construção do *corpus*, exceto o questionário socioeconômico, não apresentavam roteiros a serem seguidos ou temas a serem discutidos. Tal fato amplia a ação do pesquisador como coconstrutor do *corpus*, pois

durante a conversa apresenta uma maior responsabilidade sobre as perguntas realizadas e caminhos seguidos durante a entrevista. Muitas vezes, ao introduzir novos temas, algumas significações do pesquisador se sobressaem na interação, o que também foi considerado nas discussões realizadas. A partir de agora discutiremos cada uma das categorias e subcategorias.

4.1. COLABORAÇÃO

De acordo com o dicionário Houaiss versão eletrônica (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009), colaboração é o ato ou efeito de colaborar, ou ainda cooperação, ajuda, auxílio, trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas.

A partir dessas definições, entendemos a colaboração como ações realizadas pelas crianças que visam cooperar e contribuir tanto na organização cotidiana dos contextos vivenciados por elas, quanto nas relações estabelecidas com e por seus parceiros de interação. Portanto, a categoria abrange atividades realizadas pelas crianças, assim como relações estabelecidas por elas.

A colaboração foi uma das primeiras significações que emergiram durante a análise dos dados. Ao analisarmos os trechos conversacionais, verificamos que se tratava de uma significação de participação apresentado *a priori* pela pesquisadora, principalmente a colaboração através da organização da casa. Perguntas como “*você tem que ajudar em casa?*” ou “*você tem que fazer alguma coisa em sua casa?*” introduzem na conversa o significado de participação como colaboração.

Como característica das relações, as significações na entrevista também são cocontruídas. Em alguns casos, a relação se desenrolou para a manutenção do sentido apresentado pela pesquisadora, como no trecho que segue:

Yara, 8 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E você, tem que ajudar em casa, Yara, ou não?

Yara: Tem.

Regiane: Que que você tem que fazer?

Yara: Eu limpo a casa, varro... lá dentro, eu varro. [...] varro lá na cozinha e varro... a varanda. [*linhas: 942 a 946*].

Em contrapartida, por vezes a criança se contrapunha ao sentido apresentado pela pesquisadora, trazendo à conversa outro sentido à pergunta, o qual compõe a sua significação, como verificamos no trecho abaixo:

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Regiane: Deixa eu te perguntar, Lucas. Você tem que ajudar na sua casa a fazer alguma...

Lucas: Tenho.

Regiane: Que que você tem que fazer?

Lucas: Quando meu irmão briga eu vou ter que ajudar ele. Quando eu não quero ajudar, a minha mãe fala que se não, ela não vai... o Papai Noel não vai me dar presente. Aí eu ajudo. [*linhas: 427 a 431*].

Nessa categoria especificamente fica clara a influência da pesquisadora na construção do *corpus*. Mas assim como em outros momentos de interação, na entrevista as significações são coconstruídas a partir dos significados que inicialmente os membros da interação trazem consigo. Como já discutido, algumas significações podem coincidir e outras não, sendo que no decorrer da interação elas podem ser trazidas para o momento interativo e abrir novas janelas de significação em relação aos fenômenos discutidos e possibilitar outras formas de compreensão.

A partir da análise do *corpus*, conseguimos delinear sete diferentes formas que se materializa a colaboração das crianças. Tais subitem assumem duas diferentes correntes de compreensão. Na primeira delas, estão presentes as significações apresentadas pelas crianças que se referem à descrição de suas ações nos espaços vivenciados cotidianamente, especificamente a casa e a escola. Com suas ações, as crianças auxiliam na organização e estruturação dos ambientes e, conseqüentemente, auxiliam seus parceiros de interação. Em alguns momentos, entretanto, também nos é possível analisar as interações estabelecidas e os papéis assumidos. As formas de colaboração que apresentam como alvo a organização e estruturação dos espaços são:

- 1.1 Organizando a casa;
- 1.2 Auxiliando nas finanças;
- 1.3 Auxiliando na construção da moradia;
- 1.4 Organizando a sala de aula e a escola.

A segunda corrente se refere a significações em que se destacam aspectos das interações e parceiros, notadamente outras crianças. As crianças *deliberadamente* realizam ações que apresentam como objetivo principal colaborar com outras crianças, sejam amigos ou familiares. As formas de colaboração que respondem a esse alvo de ação são:

- 1.5 Auxiliando nas tarefas escolares;
- 1.6 Resolvendo conflitos entre as crianças.

A seguir discutimos cada subitem separadamente:

4.1.1 Organizando a casa

Uma das formas de colaboração das crianças na organização de seus cotidianos se dá na realização de atividades no ambiente doméstico. Manuela, de 9 anos, moradora do bairro, nos apresenta em um dos trechos de sua fala a rotina de realização de tarefas domésticas:

Regiane: [...] e que que você tinha que fazer quando sua mãe não estava em casa? [*mãe estava*

trabalhando].

Manuela: É... varrer a... não, primeiro arrumar o sofá, arrumar a pia, arrumar tudo. Aí, depois eu passo o pano... aí, eu passo o pano na casa, aí eu... arrumava o sofá, arrumava tudo. Aí depois...

Regiane: Enquanto sua mãe... e sua irmã fazia o que?

Manuela: Ela... ajudava... ela enxugava a louça...

Regiane: Quantos anos a sua irmã tem?

Manuela: Cinco.

Regiane: Aí ela te ajudava a fazer isso também? Você tinha que fazer isso todo dia, Manuela?

Manuela: Todos os dias.

Regiane: [...] você já ficou algum dia sem fazer isso? Ou não?

Manuela: Só uma vez.

Regiane: E aí, que que aconteceu? Por que que você não fez?

Manuela: Ah... porque aí... eu estava um pouco cansada...

Regiane: Você estava cansada, e aí, que que aconteceu?

Manuela: Aí quando a minha mãe chegou, eu ajudei ela a arrumar.

Regiane: Aí você ajudou ela a arrumar... ela não brigou com você que você não tinha arrumado...

Manuela: Não. *[entrevista, linhas: 560 a 569]*.

Optamos por iniciar a discussão com a apresentação da fala de Manuela para destacar a importância da criança na vida familiar. A menina, juntamente com a irmã menor, assume a organização da casa frente à necessidade de trabalho dos pais. Descreve-nos com cuidado e precisão todos os passos necessários para o cuidado da casa – varrer, passar pano, arrumar o sofá. Mas a menina destaca que as atividades domésticas não ficam apenas a cargo dela e da irmã. Ao relatar a não realização das atividades “*só uma vez*” por estar “*um pouco cansada*”, nos traz a figura da mãe como a “responsável” pelas atividades, que assume a organização da casa, sendo auxiliada por Manuela e pela irmã. Nesse caso, verificamos que a ação das crianças – de grande importância para a organização familiar e andamento da rotina – não depende apenas delas. Manuela é a única criança que relatou realizar cotidianamente as atividades domésticas na maioria das vezes sozinha em casa, apenas com a irmã menor. Assim, Manuela assume um papel importante no cenário familiar, em que fica responsável, na ausência da mãe, pela organização da casa.

Atividades domésticas foram relatadas praticamente por todas as crianças que participaram da pesquisa (com exceção de Karina, moradora do assentamento), caracterizando-as como importantes figuras de colaboração para a organização do espaço doméstico.

As ações podem ser compreendidas de duas formas: ações realizadas inteiramente pelas crianças, isto é, ações em que as crianças são consideradas aptas a realizar sozinhas; e atividades em que auxiliam outros familiares (principalmente os pais ou irmãos). Em relação às atividades realizadas inteiramente pelas crianças, encontramos aproximações entre os relatos dos moradores do bairro e do assentamento, mas também atividades específicas de cada contexto. Já as ações de auxílio a outros familiares foram relatadas apenas na área rural.

Das atividades integralmente realizadas pelas crianças, e nos dois contextos,

encontramos:

✓ Varrer:

Mariana, 8 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Você tem que fazer alguma coisa na sua casa? Por exemplo, você tem que ajudar a sua mãe?

Mariana: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Tem? Que que você ajuda a sua mãe?

Mariana: Varrer o terreiro... [linhas: 41 a 44].

✓ Arrumar a cama e Lavar louças:

Stella, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] e aí você ajuda a sua mãe, que que você faz na sua casa?

Stella: Tem vez que eu arrumo a minha cama e... lavo louça... [linhas: 461 e 462].

✓ Arrumar a casa (juntando objetos, organizando móveis ou cômodos da casa, arrumando a cama):

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Regiane: Com a Laís. Me conta um pouquinho do seu dia, Gabriela, como é que é? Você acorda cedo, e aí?

Gabriela: Ah, é... eu acordo cedo e tenho que arrumar a casa. [linhas: 539 a 541].

✓ Cuidar de animais:

Animais domésticos

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Regiane: Não? Entendi. E aí, Lucas, esse peixinho aqui seu, quantos anos ele tem? Você sabe?

Lucas: Tsiu tsiu. [negativamente].

Regiane: Você cuida dele?

Lucas: Cuido.

Regiane: Que que você faz?

Lucas: Eu dou comida para ele.

Regiane: É só você que dá comida ou mais alguém dá comida para ele?

Lucas: Só eu. Ó aqui. Tá vendo esse aqua... negócio aqui escuro? [...] É onde que... é o aquário dele. [...] Eu deixo ele ali em cima, porque senão meu gato vai comer. [linhas: 1071 a 1082].

Animais de criação

Stella, 9 anos, moradora do assentamento:

Stella: [...] tem vez... estava com preguiça, aí eu vou lá para o porco, tratar do porco... [...]

Regiane: Que que tem que fazer para tratar do porco?

Stella: Tem que pegar cana, aí meu pai comprou... 4 sacos de... aquele saco ali de amendoim para dar para o porco. Aí nós pegamos água, colocamos num balde e colocamos aqueles negócios ali e damos para o porco, precisa nem lavar... [linhas: 496 a 508].

Matheus, 8 anos, morador do bairro:

Regiane: Por que que você... que eu falei pra você tirar das coisas que são importantes para você, por que que você tirou do patinho?

Matheus: Porque sim...

Regiane: Ele é importante para você?

Matheus: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Por quê?

Matheus: É eu que cuido deles [...].

Regiane: Como é que é que você cuida deles, Matheus?

Matheus: Eu vou lá na mercearia, [...] minha prima me dá dinheiro, vou lá e compro ração.

Regiane: Você compra ração. Você que põe comida para eles todo dia?

Matheus: Ahã.

Regiane: Se você não coloca comida, alguém coloca?

Matheus: An-an. [*Negação*] [...].

Regiane: [...] Que que você faz com a sua pata? [...]

Matheus: Não, só cuido dela, dou é... encho a vasilha e encho um tambor assim, aí eles nadam...

Regiane: [...] Você faz isso todo dia, Matheus?

Matheus: Não, [...] só põe comida quando tem, aí meu tio vai lá e troca a água. [...] Quando a minha avó tem comida, e quando eu vou lá para ver ela, [...] minha tia, minha prima, vai lá e fala: “Põe um pouquinho de arroz e joga aí dentro”, eu vou lá e pego. [*linhas: 578 a 611*].

Elegemos algumas falas para exemplificar as atividades descritas, mas cada uma delas foi referida por diferentes crianças de ambos os contextos. Separamos as atividades desenvolvidas por tipos com finalidade didática, recorrendo às mais referidas (varrer, lavar louças, organizar a casa e cuidar de animais), mas verificamos que as ações somam-se e incorporam-se a outras ligadas à organização da casa. As crianças descreveram as ações realizadas, como as fazem e o que cabe a elas. Matheus nos traz uma importante fonte de análise: mesmo destacando ser apenas ele o responsável pelo cuidado dos patos, conta com a ajuda do tio na troca de água dos animais. Assim, mesmo em atividades em que os adultos parceiros de interação os consideram aptos a realizar as tarefas, as crianças recebem auxílio de adultos.

Sobre as atividades domésticas descritas apenas por crianças do assentamento rural, encontramos: lavar suas roupas. A ação foi descrita por duas crianças. Abaixo reproduzimos uma das falas:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: [...] Que que você faz na sua casa, Valentim?

Valentim: Ah, tem as vezes que eu ajudo a minha mãe, tem as vezes que eu la... [...] lavo uma parte da minha roupa, ela lava do Alexandre e da Maitê [*irmãos mais novos*].

Regiane: Como é que é isso, ajudar sua mãe? Você lava roupa, que mais? Como é que você lava roupa?

Valentim: Ah, eu lavo assim, eu pego a buchinha, eu passo assim. Aí eu começo a esfregar.

Regiane: Entendi.

Valentim: Aí eu enxáguo e coloco no varal.

Regiane: Entendi. [...] [*linhas: 1007 a 1016*].

No bairro, encontramos outras atividades específicas, como: cozinhar, jogar o lixo na caçamba, comprar janta para o pai e comprar pão. Abaixo os relatos:

Caio, 8 anos, morador do bairro:

Regiane: Que que você mais gosta de fazer, Caio?

Caio: É... de cozinhar comida.

Regiane: Você gosta de cozinhar? Você pode cozinhar?

Caio: Quando minha mãe deixa...

Regiane: E o que que você pode cozinhar?

Caio: Assim, feijão, carne, arroz...

Regiane: Ah, você está falando quando eles estão prontos já, não é isso [...]. Põe tudo numa panela? Mexe, e aí?

Caio: Aí, eu... você vê quando ficou bom e coloca no prato.

Regiane: Aí põe no prato e já come? Mas assim, sua mãe deixa você fazer isso todo dia?

Caio: Tem vez que ela não deixa, tem vez que ela deixa...

Regiane: Você sabe quando que ela deixa e quando que ela não deixa?

Caio: Hoje ela não deixou eu fazer.

Regiane: Hoje não? Mas tem uma regra, por exemplo, tal dia pode, tal dia não pode? Ou quando que é que pode?

Caio: Ah...Um dia assim ela deixava, por causa do pé dela [*a mãe havia cortado o pé*]. [...]

Regiane: Entendi. Mas antes dela machucar o pé, você podia cozinhar?

Caio: Eu cozinhei só uma vez só, num dia que ela foi para o curso. [*linhas: 257 a 292*].

Raquel, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: [...] Você tem alguma coisa que você tem que fazer em casa, Raquel? Tipo, ajudar a arrumar ou... tem alguma coisa?

Raquel: [...] a única coisa de serviço que eu faço lá em casa, de vez em quando eu lavo louça, aí... mas a mais coisa que eu faço é jogar o lixo...

Regiane: Jogar o lixo para onde?

Raquel: Na caçamba...

Regiane: Isso você tem que fazer todo dia, ou só de vez em quando?

Raquel: Não, quando... quando o balde de lixo enche, aí joga fora... [*linhas: 673 a 680*].

Raquel, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: [...] Que mais que você faz lá? Você ajuda seu pai, Raquel? Você me falou que de vez em quando você vem aqui comprar janta para ele...

Raquel: É.

Regiane: E aí você compra janta, deixa lá para ele... você faz isso quantas vezes por semana mais ou menos?

Raquel: Eu não sei não, ele passa um dia sim, um dia não na casa da namorada dele [...]. [*linhas: 352 a 358*].

Marcos, 10 anos, morador do bairro:

Marcos: Eu... [...] eu tenho que... tratar dos passarinhos, e... e...comprar pão.

Regiane: Comprar pão, todo dia?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*]. [...]

Regiane: Tem alguém que tem que fazer coisa todo dia?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Quem?

Marcos: Eu. [...]

Regiane: Você?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*]. [...] Comprar pão. [*linhas: 1525 a 1566*].

Em relação às atividades descritas apenas pelas crianças moradoras da periferia urbana, devemos destacar que, com exceção da atividade de cozinhar, todas as outras (jogar lixo na caçamba, comprar janta para o pai e comprar pão) estão ligadas ao contexto vivenciado por elas, que propicia acesso a esses serviços, os quais não são encontrados no assentamento rural. Algumas dessas atividades extrapolam o âmbito da casa, sendo que as crianças ficam responsáveis por pequenas compras.

As atividades domésticas foram descritas em duas principais vias na vida cotidiana da criança. A primeira delas é como uma obrigação da criança, que antecede o momento de lazer, como verificamos nos relatos abaixo:

Stella, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E sua mãe, ela fica com você o dia todo?

Stella: Ahã.

Regiane: E como é que é que vocês ficam com a sua mãe?

Stella: Nós ficamos ajudando na casa, aí quando ela acaba um pouco nós ficamos lá conversando, trocando de baralho...

Regiane: Baralho! Você brinca com a sua mãe também ou só com os seus irmãos?

Stella: Só com a minha mãe, com a minha irmã. [linhas: 454 a 460].

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Então vocês dividem as coisas [trabalho doméstico] entre vocês e os meninos...

Daniela: É, nós terminamos de arrumar a casa nós estamos livres da nossa tarefa. Nós podemos brincar, nós podemos sentar para conversar [...]. [linhas: 1087 a 1089].

Nos relatos de outras crianças, a realização de tarefas domésticas aparece como realizada esporadicamente, sem a conotação de obrigação, como verificamos nos relatos abaixo:

Ingrid, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E quando que você arruma, todo dia, você falou, falou que tem dia, quando que é que você arruma?

Ingrid: Tem dia, aí... não tem dia, tem dia que eu arrumo, tem dia que eu não arrumo...

Regiane: E isso depende do que, de você querer, dela mandar, depende do que?

Ingrid: Não, depende da minha... depende da minha coragem... [linhas: 306 a 309].

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Regiane: Mas assim, e na sua casa? Por exemplo, arrumar a casa, ajudar sua mãe... você tem que fazer alguma coisa assim?

Lucas: Tenho.

Regiane: O quê?

Lucas: Eu tenho que fazer... é... eu tenho que lavar a louça.

Regiane: Você lava sempre ou só quando você quer?

Lucas: Eu lavo... só quando eu quero.

Regiane: Quando você quer? E quando você não quer?

Lucas: Quando eu não quero, aí eu fico brincando.

Regiane: Sua mãe briga com você?

Lucas: Não.

Regiane: Não? Não fala nada?

Lucas: Ahã. Não fala nada [linhas: 438 a 450].

Sobre as atividades domésticas realizadas pelas crianças como auxílio a adultos, encontramos alguns relatos das crianças do assentamento, os quais reproduzimos abaixo:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: E vem cá, que mais você faz? Você lava roupa. Que mais você faz?

Valentim: Ah, aí tem as vezes que eu dou o negócio pra minha mãe. Minha mãe fala assim: “Valentim, pega o alho”. Aí eu pego o alho, dou, descasco para ela.

Regiane: Entendi.

Valentim: Aí... aí minha mãe pega... [o menino tosse]... minha mãe fala assim: “Valentim, pega o óleo”, eu pego o óleo. [linhas: 242 a 246].

Yara, 8 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Hum... E você cuida do porco?

Yara: Não.

Regiane: Quem que cuida do porco?

Yara: Meu pai.

Regiane: Seu pai que cuida?

Yara: É.

Regiane: E que o seu pai faz, ele dá comida?

Yara: Comida, milho.

Regiane: Milho...

Yara: O porco gosta mais de milho. [...]

Regiane: Ah, entendi. E aí seu pai que cuida dele?

Yara: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Ah... E você ajuda seu pai a cuidar dele ou não?

Yara: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Ajuda? Que que você faz?

Yara: Ah, eu ajudo a dar água...

Regiane: Ahn...

Yara: O mais que eu faço, ajudo, eu dou água. [linhas: 1446 a 1467].

Para além das descrições das atividades realizadas, encontramos dois interessantes pontos levantados pelas crianças e que nos apresentam nuances da realização das atividades domésticas. O primeiro deles se refere à questão etária. Acompanhem os relatos:

Stella, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] E o Mathias [irmão mais novo], limpa [a casa] também?

Stella: Não, ele sai para o meio da rua brincando...

Regiane: Por que que você acha que ele não ajuda? [Silêncio por 3 segundos]. Porque ele é pequeno, porque ele é menino...

Stella: Porque ele é pequeno. [...].

Regiane: Você acha que ele podia ajudar em alguma coisa, já?

Stella: Ahã. [...] Que tem vez que... [...] ele me ajuda a varrer também...

Regiane: Ajuda? Quantos anos o Mathias tem?

Stella: Seis.

Regiane: [...] Mas ele é obrigação, também igual a você, ou ele só ajuda?

Stella: Ele só ajuda, minha mãe não pede para ele ajudar nós...

Regiane: Não pede? Você que pede, ou ele que vai querer ajudar?

Stella: Ele que vai...

Regiane: Ele que vai querer ajudar? Entendi... desde quando que você ajuda a sua mãe, Stella?

Stella: Desde oito anos.

Regiane: Oito anos, você começou...

Stella: Antes de oito anos eu não ajudava a minha mãe, não sei por quê... [linhas: 469 a 490].

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Regiane: Como é que é, que que você faz na casa do seu pai?

Gabriela: Ah, eu lavo a louça, faço serviço para ele, porque tem que fazer, né? Já vou fazer 10 anos... [linhas: 92 a 95].

Verificamos que a idade se apresenta como um fator presente na realização das atividades domésticas. Stella apresenta a idade em dois diferentes momentos. O primeiro deles é ligado ao momento em que ela iniciou suas atividades; em um segundo momento, compara suas ações com as do irmão mais novo. O fator idade é ressaltado nessa relação como determinante tanto para o caráter de obrigação de suas atividades domésticas, quanto para a não necessidade de realização das atividades por parte do irmão. De acordo com a menina, mesmo o irmão se disponibilizando a ajudá-la na tarefa, para ele as atividades não têm o caráter de obrigação que têm para ela e a irmã mais velha. Atribui esse fato a idade do irmão. Gabriela também atribui uma obrigatoriedade às atividades domésticas ligada a sua

idade.

O segundo ponto ressaltado por algumas crianças do assentamento rural se refere às atividades domésticas serem realizadas de modo coletivo por suas famílias. Vejamos os relatos:

Ingrid, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] mas como é que vocês fazem para buscar água?

Ingrid: Vem de moto com o meu pai e eu, minha mãe fica fazendo as coisas lá... tem dia que vem nós três...

Regiane: Aí vocês enchem o balde, alguma coisa d'água e leva pra lá...

Ingrid: A gente leva garrafa térmica... [linhas: 949 a 953].

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] Que que vocês fazem juntos? Você, seu pai, sua mãe e seus irmãos. Vocês fazem muita coisa?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Que que vocês fazem?

Daniela: Nós vamos... [...] quando pega um para ir pegar feijão, não vai só um, vai todos.

Regiane: Hum... então a família inteira?

Daniela: A Milena e o Vinicius não ficam brin... é, minha irmã... a Milena e o Vinicius num trabalha.

Regiane: Eles não?

Daniela: Eles só trabalham quando, assim, para pegar... para pegar uns calçados assim... Vai lá pegar aquele chinelo lá, Mile... Ela vai lá e vai. Vai lá pegar ali, Vinicius, aquele plástico ali: “Vai voar! Vai voar! Corre, Vinicius!”.

Regiane: Aí ele pega. Vai voar, vai voar! Aí ele corre [Risos].

Daniela: Ele corre, ele: “Mas cadê, pai? Cadê?” “Ali, ali, ó!” Ele vai lá e vai...” e vai correndo.

Regiane: Só pra coisa assim então, pequena, que eles têm que fazer.

Daniela: É.

Regiane: Mas aí, vocês ajudam em tudo?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Vocês ajudam em que? Vocês vão na roça também.

Daniela: Nós ajudamos na roça, né? Em casa.

Regiane: Hum...

Daniela: Isso, só. [linhas: 1838 a 1859].

Nos relatos acima, verificamos significações de ações coletivas quando se referem às atividades domésticas realizadas com seus familiares. Ingrid resalta que, quando possível, todos realizam a atividade. Já Daniela apresenta falas como “*não vai um só, vai todos*”, além de destacar a união da família em ações como pegar o feijão, com compromisso de todos, também resalta o caráter lúdico na ação com as crianças menores, para as quais são atribuídas atividades que condizem com suas possibilidades de atuação, como pegar calçados e plásticos.

Através das atividades domésticas realizadas apenas pelas crianças ou auxiliando os adultos no ambiente doméstico, encontramos a colaboração das crianças organizando a casa. Apresentamos tanto as ações compartilhadas pelas crianças de ambos os contextos, quanto as específicas de cada um. Trouxemos para a discussão, ainda, nuances desse processo e que nos dão maiores indícios para sua melhor compreensão, como o caráter que tais atividades

assumem – uma obrigação ou não das crianças –, a questão etária que permeia as ações, e um aspecto coletivo das atividades domésticas, levantado por algumas crianças.

Ao longo dos trechos que ilustram a colaboração das crianças organizando suas casas, afinamos nosso olhar para os papéis assumidos pelas crianças durante a realização de tais atividades. Observamos que, mesmo ao assumir o protagonismo, realizando integralmente algumas ações, as crianças assumem um lugar de auxiliar em tais atividades, deixando a responsabilidade da organização doméstica a cargo dos pais e/ou membros mais velhos da família. Entretanto, ao olharmos de forma mais cuidadosa para os trechos verificamos que a pesquisadora, em suas perguntas, na maioria das vezes recorre à palavra “ajuda”, como na pergunta feita a Mariana ao introduzir o assunto “*Você tem que fazer alguma coisa na sua casa? Por exemplo, você tem que ajudar a sua mãe?*”. Assim, além de introduzir o assunto, a pesquisadora posiciona criança como auxiliar nas atividades domésticas.

Ao mesmo tempo, em algumas atividades descritas pelas crianças, como no cuidado com os animais, as crianças assumem um maior protagonismo na ação, afirmando algumas vezes serem os únicos responsáveis por eles. Dessa forma, mesmo sendo posicionadas como auxiliares, as crianças assumem seu protagonismo em algumas dessas ações.

Além disso, a palavra “ajuda” empregada pela pesquisadora possibilitou outra significação da ação: o cuidado com o irmão. Em resposta à questão: “*Você tem que ajudar na sua casa a fazer alguma...*”, a qual se assemelha às outras perguntas que se referiam a atividades domésticas realizadas pelas crianças, Lucas (7 anos, morador do bairro) apresenta outra significação sobre o ato, afirmando: “*Quando meu irmão briga eu vou ter que ajudar ele. Quando eu não quero ajudar, a minha mãe fala que se não, ela não vai... o Papai Noel não vai me dar presente. Aí eu ajudo*”. A significação apresentada pelo menino afasta-se da realização de atividades domésticas, referindo-se à proteção do irmão o que assume um caráter de colaboração no ambiente familiar. Dessa forma, verificamos que a colaboração das crianças organizando a casa perpassa a realização de atividades domésticas, mas também de ações para com seus membros, como a proteção do irmão menor.

A partir de nossa compreensão, não podemos fixar apenas um papel assumido pelas crianças nas diferentes atividades domésticas realizadas por elas. Devemos considerar o tipo de atividade de que se trata, a idade da criança, e fatores da relação com os familiares sobre os quais, infelizmente, não nos são dados indícios nesses pequenos trechos.

Nessa categoria, buscamos focar nas atividades descritas e realizadas pelas crianças e, independentemente dos papéis assumidos nas situações (se as atividades são integralmente realizadas pelas crianças, ou como forma de auxílio aos pais). Tais ações remetem a um

importante lugar assumido pelas crianças na organização e estrutura familiar. As crianças, em parceria com outros membros da família, assumem um lugar de construtoras da rotina e cotidiano familiar. Apresentam-se não apenas como alvo das atividades dos adultos, ficando à mercê de suas vontades e ações, mas como coconstrutores desses espaços.

4.1.2 Ficando com os irmãos menores

Outra forma de colaboração descrita pelas crianças foi “ficando com os irmãos menores”. Compreendendo o significado da palavra “ficar” como “permanecer junto de (alguém)” (HOUAISS – versão eletrônica 3.0), concebemos a presente subcategoria como a realização de atividades pelas crianças que visam acompanhar, isto é, permanecer em companhia de seus irmãos menores. Tal ação por vezes é apresentada como uma das atividades domésticas realizadas pelas crianças para sua colaboração familiar. Verifiquemos os relatos abaixo:

Mariana, 7 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] Que às vezes a gente não quer... e quando a gente não quer [*realizar tarefas domésticas*], como é que é? Tem que ajudar mesmo assim...

Mariana: Quando um irmãozinho está lá, eu fico com ele.

Regiane: [...] qual irmãozinho?

Mariana: O Igor.

Regiane: [...] quantos anos o Igor tem?

Mariana: [...]3. [*linhas: 55 a 62*].

Raquel, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: Você cuida do Roberto, Raquel? Ou não...

Raquel: De vez em quando, quando a minha mãe está lavando roupa... [*linhas: 641 a 644*].

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Regiane: [...] E a Laís (*irmã neném*), você cuida dela?

Gabriela: [...] Tem vez que eu cuido dela para minha mãe lavar louça, é... fazer comida. [*linhas: 255 a 258*].

Nas situações relatadas acima, as crianças apresentam a ação de ficar com os irmãos como uma atividade doméstica. A ação ocorre ora como alternativa à realização de outros afazeres domésticos – como relatado por Mariana –, ora como ação de auxílio para as mães enquanto realizam essas atividades – como nos casos de Raquel e Gabriela.

Entretanto, uma diferenciação deve ser feita. Consideramos que a ação de *ficar com irmãos menores* apresenta características que a distanciam das atividades domésticas realizadas por elas. A principal delas é a responsabilidade da criança. Mesmo que algumas das ações domésticas realizadas pelas crianças necessitem de responsabilidade ou impliquem em certo grau de periculosidade, ao ficar com crianças menores, atribui-se às crianças uma responsabilidade qualitativamente diferente. Conscientemente ou não, ao solicitar que as

crianças maiores acompanhem seus irmãos, os adultos compartilham com elas responsabilidades relativas inclusive à integridade física da criança menor. Dessa forma atribui-se uma responsabilidade, que envolve cuidar, proteger, e até mesmo responder pela vida dos irmãos menores. O que não devemos perder de vista é que se trata de crianças que se responsabilizam por outras crianças e devemos nos indagar sobre quais as reais condições para que as crianças assumam tal responsabilidade.

Mas essa responsabilidade sobre o irmão menor é negada por algumas crianças.

Vejamos o relato:

Manuela, 9 anos, moradora do bairro:

Manuela: [...] antes, eu e minha irmã ficávamos sozinhas.

Regiane: Sozinhas de que hora a que hora?

Manuela: De... manhã atéééé... a tarde. [...]

Regiane: [...] Você que tinha que cuidar dela, ou não? Vocês duas que se cuidavam, como é que era?

Manuela: Nós duas que se cuidava, uma cuidava da outra... [linhas: 545 a 552].

Ao ser indagada sobre o papel assumido na situação, Manuela nega-se a assumir o papel de cuidadora da irmã menor. A menina posiciona-se como companheira, parceira na situação e afirma: “*Nós duas que se cuidava, uma cuidava da outra...*”. Ao afirmar isso, Manuela não atribui a ela e nem a irmã a responsabilidade do cuidado, o papel de cuidador, que pode ocorrer devido a uma concepção de igualdade entre elas – tanto de direitos e poder (não mandar uma na outra), quanto de capacidades (físicas, psíquicas ou éticas). A tenra idade das crianças leva a uma solidariedade compartilhada (*uma cuida da outra*).

Em contrapartida, também obtivemos relatos em que as crianças explicitam sua preocupação e o cuidado despendido por elas para com seus irmãos mais novos. Acompanhamos alguns desses relatos:

Valentim, 8 anos, área rural:

Regiane: [...]. Você não tem sono? [...]

Valentim: Não, eu fico... fico com pesadelo, aí fico acordado.

Regiane: Que que você sonha?

Valentim: Eu sonho assim que a Maitê [*irmã de dois anos*] caiu num buraco, na fossa. Aí a Maitê morreu afogada. [...] Aí eu tenho que ajudar a Maitê.

Regiane: Você que cuida da Maitê então, Valentim?

Valentim: Eu não deixo nem a [...] é nem na minha avó lá, que tem uma fossona lá. Ainda vai fazer a casa. [...] Fico com ela no meu colo! [linhas: 1255 a 1272].

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Nossa, mas vocês brincam muito aí [*referindo-se à rampa na pracinha em frente à escola*]?

Daniela: Nós brincamos, mas tem que tomar muito cuidado, o Joaquim quando estava bem chovendo mesmo ele foi subir em... [...] igualzinha essa aqui, né, mas mais grande... [se referindo às rampas da praça] o Joaquim, ele foi lá e foi chegando e subindo, daí depois ele foi lá e... e estava chovendo, daí a... estava molhado tudo lá, né? A sandália dele escorregou, ele caiu e bateu a cabeça... [...] Daí depois ele começou a chorar... a Karina [*irmã mais velha de Joaquim*] falou: “Joaquim não vai, não vai, está perigoso lá, está molhado. Joaquim, não vai...”. “Eu vou sim, você não me manda, eu vou sim...”. “Não vai, Joaquim”. Aí o Luiz [*monitor do ônibus que leva as crianças do assentamento para a escola*] falou

assim: “Respeita a sua irmã, você não está vendo que sua irmã está falando para você não ir?”. Ele: “An, você não me manda, se eu quiser, eu vou”. Depois a Karina: “então, está bom, pode ir...” Foi lá e machucou... Ele: “Aí, Karina... Karina...”.

Regiane: E ela?

Daniela: “Ah, né? Agora tem Karina, na hora que eu falei que... que não era para ir, você foi lá, teimou e foi, né? Agora tem Karina, né?”.

Regiane: E ele?

Daniela: Daí ele, daí o Luiz: “Agora tem Karina também, né?”. Daí ele: “Ah, Karina, manda o Luiz parar, Karina...” [risos].

Regiane: E aí que que ela fez?

Daniela: A Karina falou: “Não, ele está certo, quem que mandou você ir!” Daí ele foi lá, ficou lá chorando, a Karina estava com uma garrafa... estava com uma garrafa de água geladinha, assim, foi lá e colocou aqui assim nele... [mostra a cabeça] [linhas: 591 a 615].

Nos dois casos descritos acima – de Valentim, que descreve um pesadelo e o medo de que algo aconteça com a irmã, e de Daniela, que relata um caso ocorrido com a amiga Karina e o irmão mais novo –, os irmãos mais velhos assumem um lugar de responsabilidade e cuidado para com os irmãos menores, o que os leva a ações como ficar com a irmã no colo ou cuidar dos ferimentos após uma queda. Mas o caso descrito por Daniela mostra que o papel de cuidador(a) assumido pelas crianças em relação a seus irmãos menores pode ser questionado, como no caso de Joaquim, que diz: “*Eu vou sim, você não me manda, eu vou sim...*”. Em contrapartida, o papel de cuidador do irmão mais velho é legitimado socialmente, cabendo inclusive mandar nos irmãos menores, como encontramos na fala de Luiz: “*Respeita a sua irmã, você não está vendo que sua irmã está falando para você não ir?*”. Assim, verificamos que a cada situação estabelecida várias significações pessoais, legitimadas socialmente ou não entram em cena e a partir de embates, onde alguns se impõem e outros recuam, constroem os significados e ações. No caso relatado por Daniela, mesmo Joaquim se negando a ocupar o papel de ser cuidado pela irmã mais velha tanto para a própria irmã quanto para outras pessoas que intervêm na situação, ao final, aceita o cuidado da irmã em seu ferimento, assumindo os papéis inicialmente apresentados.

Mesmo em situações em que as crianças se apresentam como cuidadoras de seus irmãos mais novos, encontramos algumas nuances que compõe esse cuidado, acompanhemos o relato de Marcela:

Marcela, 7 anos, moradora do bairro:

Regiane: [...] não tem nenhum adulto perto quando você faz isso [faz leite para o irmão e o coloca para dormir]? Ou tem algum?

Marcela: Eu... eu chamo... [...] quando acontece alguma coisa de ruim, a Ma... a Margareth mora aqui do lado, eu vou lá na casa dela e acordo o Rogerio [irmão de três anos]. Aí... [...]

Regiane: Aí você acorda o Rogerio, o seu irmão, e vai para a casa da Margareth?

Marcela: É. [...] Mas eu deixo ele dormir um pouquinho, aí depois fica escurinho, aí eu vou pra casa da Margareth para não acontecer nada... [linhas: 626 a 637].

Na fala de Marcela, verificamos que a menina assume o cuidado do irmão, mas apresenta o limite da ação, pois em momentos como “*quando acontece alguma coisa de ruim*”

ou mesmo quando “*fica escurinho*”, Marcela recorre ao adulto, sua vizinha. Assim, mesmo assumindo a responsabilidade para com o irmão, tem um adulto a quem recorrer e que dá proteção a ambos.

As crianças nos relatam, ainda, a razão para que fiquem com seus irmãos. Além das situações já descritas em que se responsabilizam para que as mães executem afazeres domésticos, são relatados:

- ✓ Para que a mãe faça as unhas e arrume o cabelo:

Marcela, 7 anos, moradora do bairro:

Regiane: [...] Acontece muito isso de você ficar sozinha com ele [*Rogério irmão de três anos*], Marcela? Ou é só de vez em quando?

Marcela: Só de vez em quando.

Regiane: Quando que é, você sabe?

Marcela: [*Sinal de não com a cabeça*].

Regiane: Aí você fica sozinha com ele... e a sua avó que mora com... ela mora na sua casa também, não mora?

Marcela: Mas ela trabalha. [...] A minha tia também trabalha, aí... aí minha prima vai na Valéria com a minha mãe.

Regiane: [...] Que que elas vão fazer na Valéria, você sabe?

Marcela: Ah... ela... elas vão lá fazer a unha. [...]

Regiane: Demora muito?

Marcela: [*Sinal de sim com a cabeça*]. [...] É, tem que arrumar cabelo. [*linhas: 626 a 657*].

- ✓ Para que a mãe trabalhe:

Manuela, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: Por que que vocês ficavam sozinhas [*Manuela e a irmã de cinco anos*]?

Manuela: Porque minha mãe trabalhava. [*linhas: 548 e 549*].

- ✓ Quando a mãe sai:

Marcos, 10 anos, morador do bairro:

Regiane: Quando que você cuida dele?

Marcos: Quando a minha mãe sai... [*linhas 1329 a 1330*].

Todas as ações realizadas pelas mães estão relacionadas a seu cotidiano e expõem a problemática envolvida com o cuidado das crianças. Frente à impossibilidade de organização familiar sem a disponibilidade de um parente (devido ao trabalho ou moradia em outras cidades e até estados), sem ter condições financeiras de pagar uma pessoa para que fique com as crianças e, acima de tudo, ausência de uma política pública que dê alternativas para o cuidado das crianças, a saída apresentada pelas mães é que os filhos fiquem em casa uns cuidando dos outros por curtos espaços de tempo, como para fazer as unhas e arrumar os cabelos, ou todos os dias em um período todo devido a seu trabalho.

As crianças nos descrevem também as ações que realizam com seus irmãos menores:

- ✓ Brincar – ação foi referida por Mariana (*7 anos, moradora do assentamento*), Valentim (*8 anos, morador do assentamento*); Manuela (*9 anos, moradora do bairro*);

Raquel (9 anos, moradora do bairro) Gabriela (10 anos, moradora do bairro). Dos relatos, Manuela, Valentim e Raquel descrevem as atividades que realizam, a saber, Valentim brinca de cavalinho, Manuela pula com o irmão no colo, e abaixo descrevemos o relato de Raquel, que balança com o irmão.

Raquel, 9 anos, moradora do bairro

Raquel: Então, eu pego uma corda, subo lá em cima [*da árvore*] e amarro e faço um balanço...

Regiane: E você balança ele [*irmão mais novo*]?

Raquel: É. [...] Não eu, eu não balanço ele sozinho não... tem um monte de árvore na frente...

Regiane: Então como é que você faz?

Raquel: Eu balanço junto com ele... você viu uma árvore lá, lá embaixo onde nós descemos aquela hora?

Regiane: Você senta junto com ele, põe ele no colo...

Raquel: É.

Regiane: E balança?

Raquel: É. A Vanessa me empurra... [*linhas: 649 a 657*].

✓ Atividades de higiene e alimentação:

Dar comida e leite para os irmãos:

Marcela, 7 anos, morador do assentamento:

Regiane: Que que você faz pra cuidar dele [*irmão mais novo*]?

Marcela: [...] eu pego ele, eu faço leite pra ele e ele dorme. [*linhas: 617 a 664*].

Caio, 8 anos, morador do bairro:

Regiane: [...] Você tem que cuidar dos seus irmãos?

Caio: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Que que você tem que fazer pra cuidar deles?

Caio: Colocar eles para dormir, é... colocar eles para jantar... [*linhas: 1222 a 1248*].

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: Ah... e você cuida do Alexandre [*irmão de quatro anos*] também, Valentim?

Valentim: Cuido. [...]

Regiane: E como é que você cuida do Alexandre? [...]

Valentim: É, quando minha mãe sai, eu fico lá dando comida na boca do Alexandre.

Regiane: [...] O Alexandre não come sozinho?

Valentim: Come. Só que ele derrama tudo a comida.. [*linhas: 1309 a 1325*].

Dar banho

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: E que mais que você faz, de cuidar da Maitê? Dá banho na Maitê?

Valentim: Dou. [*linhas: 1031 a 1047*].

Manuela, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: Mas você não dá banho nele, não troca fralda... ou você faz essas coisas?

Manuela: Não, só dou banho nele...

Regiane: Dá banho?

Manuela: Quando dá tempo, antes de eu ir para a escola.

Regiane: E como é que você dá banho nele?

Manuela: Eu jogo... eu jogo água em cima dele, lavo o ca... lavo o cabelo dele com sabão, só que o sabão não arde os olhos, não. [*linhas: 765 a 777*].

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Gabriela: Tem vez que eu dou banho, né? [linhas: 317 a 330].

✓ Ensinar coisas aos irmãos menores – no relato, Valentim ensina à irmã questões ligadas à higiene e à alimentação:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: Mas você faz alguma coisa, você dá comida pra Maitê? Ou ela come sozinha?

Valentim: Dou. Ela está aprendendo a comer sozinha.

Regiane: Mas você dá...

Valentim: Eu até ensinei ela a cagar e fazer xixi.

Regiane: Você que ensinou ela?

Valentim: [Sinal de sim com a cabeça]. [linhas: 1036 a 1041].

As crianças relatam assumir ações com responsabilidades qualitativamente diferentes que necessitam de atenção e diferentes habilidades diferenciadas.

Ao relatar cuidados prestados aos irmãos menores, a idade foi apresentada como um importante fator que permeia tal ação em dois principais trechos:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: Entendi. Você cuida do Alexandre [irmão de 04 anos] também?

Valentim: Cuido. Quando ele era pequeno.

Regiane: Agora ele não é mais pequeno?

Valentim: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Quando que ele ficou maior?

Valentim: É, quando... quando ele fez três anos. Aí quando ele fez três anos, ele estava gordinho, gordinho, gordinho. Aí eu pegava... eu pegava ele na... eu sabia carregar ele na cabeça, agora eu não sei mais. Aqui, ó.

Regiane: Por aqui no pescoço?

Valentim: É. [linhas: 1273 a 1282].

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Regiane: [...] Mas, assim, vocês se cuidam, você cuida delas [irmãs] e elas cuidam de você, ou você é a responsável por elas?

Gabriela: Não, eu só cuido da Laís e da... e da Geise porque elas são pequenas. [linhas: 335 a 337].

A partir dos relatos das crianças, verificamos que a idade é um fator que qualifica a relação estabelecida entre os irmãos. Aparece como uma forma de delimitar quem deve ser cuidado pelos irmãos mais velhos e qual o limite para que a criança seja cuidada ou não pelos mais velhos.

Discutimos uma segunda forma de colaboração das crianças em seus ambientes domésticos: ficando com seus irmãos menores. Destacamos que devido à responsabilidade envolvida na ação de ficar com os irmãos, a diferenciamos das atividades domésticas, que compõem a subcategoria anterior. Ao olharmos as ações das crianças ficando com seus irmãos menores, assumindo ou não a responsabilidade por eles, verificamos que as crianças assumem uma responsabilidade frente à negligência e ausência de políticas públicas. Assim, além de apresentarem um papel importante na organização de sua família, também cobrem

uma ausência do poder público e assumem as consequências e perigos de uma ação de colaboração e compartilhamento do cuidado de crianças pequenas (seus irmãos) com suas próprias mães e familiares.

4.1.3 Auxiliando financeiramente

A colaboração das crianças com suas famílias também perpassa o âmbito financeiro. Nas conversas com as crianças, foram relatadas atividades que visam auxiliar as famílias, ou membros dela, no que concerne à aquisição de recursos.

Foram relatadas duas situações que envolveram a realização de alguma atividade pela criança com foco no auxílio financeiro a algum membro da família. Apresentaremos cada uma delas a seguir.

Iniciaremos com o relato de *Yara, de 8 anos, moradora da área rural*:

Regiane: [...] Você não... anda de cavalo também?

Yara: Ahã.

Regiane: E para onde você vai de cavalo?

Yara: Eu... de vez em quando eu vou, com o Elias lá, é... vender quiabo do meu pai. [...]

Regiane: Que que vocês vão fazer lá no bairro, quando vocês vão?

Yara: Ah... o meu pai vai lá para vender quiabo, aí eu vou com ele.

Regiane: Vender quiabo?

Yara: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: E como é que vocês vão... você ajuda ele a vender quiabo?

Yara: Ahã.

Regiane: E como é que vocês vendem quiabo?

Yara: É assim. Você vai, bate lá no portão lá, aí a cliente, fala assim: “Quer quiabo?” Aí se eles não quer, não quer.

Regiane: Hum... e você... você só vai com o Elias, sozinha você não vai?

Yara: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Vai só você e ele?

Yara: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Quantos anos o Elias tem?

Yara: 13.

Regiane: 13? E vocês vendem muito?

Yara: Vende. Quiabo não, mas agora, milho... [...] Nós vendemos bastante...

Regiane: Por que será que vende pouco?

Yara: Não... ninguém gosta de quiabo pra fazer salada... [...] [linhas: 123 a 157].

Em companhia do pai ou do irmão mais velho, Yara relata uma das atividades realizadas por ela esporadicamente – vender quiabos em um bairro próximo ao assentamento rural. Pelo relato de Yara, ela acompanha o pai na venda do legume – “*o meu pai vai lá para vender quiabo, aí eu vou com ele*”, assumindo e/ou sendo atribuído a ela um lugar de auxiliar na atividade, não sendo protagonista ou responsável pela venda dos quiabos, mesmo descrevendo a realização da venda e como esta ocorre.

A outra situação descrita é muito diferente, se refere a uma ocorrência pontual, mas que se apresenta bastante interessante. Acompanhemos:

Ingrid, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Você achou legal ela te contar [*mulher de outro país*]?

Ingrid: Ahã, ela me deu 10 reais...

Regiane: Você achou legal ela te dar 10 reais?

Ingrid: É que eu dei depois para a minha mãe.

Regiane: Você deu para a sua mãe?

Ingrid: É, para a gente... que ela não tinha... ela estava precisando de dinheiro e meu pai estava trabalhando, não dava para ele trazer dinheiro. Aí, a gente tinha que sair, aí eu dei o dinheiro para ela, eu falei: “Toma, mamãe”. [*l: 911 a 917*].

O caso relatado por Ingrid compôs um momento de nossa conversa em que ela contava sobre a visita de mulheres de outros países que vieram conhecer o espaço do assentamento rural. Descreveu algumas atividades desenvolvidas com elas, conversas realizadas e disse ter ganhado de presente dez reais, os quais deu à mãe para que pudesse sair. Nessa situação, Ingrid assume o papel de uma pessoa generosa, que quer ajudar a mãe, mas também como um membro do grupo familiar responsável pelos outros membros da família, não apenas receptora de ações, mas coconstrutora da realidade familiar. Ao relatar: “*ela estava precisando de dinheiro e meu pai estava trabalhando, não dava para ele trazer dinheiro. Aí, a gente tinha que sair, aí eu dei o dinheiro para ela, eu falei: “Toma, mamãe”*”, Ingrid se coloca tão responsável pela família e por seus membros quanto seu pai, que naquele momento não pode responder a uma de suas necessidades (o dinheiro para sair), sendo que a menina pode e assume a ação.

As colaborações financeiras das meninas se apresentam diferentes, quiçá opostas. Enquanto Yara relata a realização de uma atividade que visa à geração de renda para a família, Ingrid se refere a um fato pontual que envolve um momento em que pôde auxiliar a mãe. Além disso, a posição assumida por elas também se difere. Enquanto Yara se coloca como auxiliar na ação do pai de geração de renda, Ingrid se posiciona como um membro corresponsável pela família. O fato não é se as crianças trabalham e o quanto efetivamente conseguem auxiliar nas finanças, mas a concepção apresentada por elas sobre a inserção na família e o quanto se apresentam responsáveis, inclusive na questão financeira. Yara coloca a responsabilidade no pai, cabendo a ela o auxílio; já Ingrid se coloca como corresponsável, também construtora das ações familiares.

4.1.4 Auxiliando na construção da moradia

Além de auxiliar financeiramente, Valentim nos apresenta outra forma que as crianças se inserem no cotidiano familiar: realizando a colaboração auxiliando na construção da moradia. Vejamos o relato:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: Que que você ajuda seu pai?

Valentim: A fazer a casa. [...]

Regiane: [...] Vocês já estão fazendo a casa?

Valentim: Já. Está um pouquinho aqui, ó. [*O menino mostra a altura*].

Regiane: Ah, então já está ficando alta, já?

Valentim: É.

Regiane: Está maior que você? [*Risos*].

Valentim: É. Aí falta mais um pouquinho.

Regiane: Entendi.

Regiane: [...] E que que você ajuda ele a fazer?

Valentim: É... eu pego um negócio.

Regiane: Que negócio?

Valentim: Tijolo!

Regiane: Os tijolos. Aí você leva os tijolos pra ele?

Valentim: Aí eu vou fazendo assim, eu pego a carriola: “tchu, tchu, tu, tu” [*faz gestos como se dirigisse um carro de corrida*].

Regiane: Você pega a carriola, você dá conta de levar a carriola?

Valentim: Por isso que minha mão está crescendo calo!

Regiane: Você já está com calo na mão, então.

Valentim: Ih!

Regiane: Você acha bom ajudar ele, Valentim?

Valentim: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Por que que você acha bom?

Valentim: Porque é legal. [*linhas: 1152 a 1178*].

Ao se referir às atividades de auxílio ao pai, o menino relata a atividade de construção da casa no lote que definitivamente foi destinado à família. Durante seu relato se posiciona como trabalhador: “*Por isso que minha mão está crescendo calo!*” e forte: “*Aí eu vou fazendo assim, eu pego a carriola: ‘tchu, tchu, tu, tu’*”, atributos que o aproximam a um homem adulto e ao pai. Ao mesmo tempo, apresenta uma ludicidade ao atribuir à ação de levar a carriola com tijolos um significado próximo ao faz de conta. No relato de Valentim encontramos o entrelaçamento entre a atividade realizada por ele em auxílio ao pai e a ludicidade e brincadeira, características da infância.

A ação de Valentim de levar os tijolos ao pai na construção de sua moradia parece pontual, mas insere o menino no processo de construção e ao mesmo tempo essa atividade parece ser realizada respeitando as características e limites da criança, embora ele mesmo aponte a formação de calos nas mãos.

4.1.5 Organizando a sala de aula e a escola

As ações das crianças de colaboração na organização dos espaços em que vivem não se restringem apenas ao espaço doméstico. Ao longo de nossas conversas sobre os diferentes cenários pelos quais transitam, as crianças nos relatam, ainda, a realização de atividades de auxílio na organização da escola, e de suas salas de aula.

Com exceção de um relato, as outras falas se referem ao auxílio da professora em suas salas de aula. Abaixo as atividades descritas pelas crianças:

Marcela, 7 anos, moradora do bairro:

Regiane: E aí, que que vocês fazem?

Marcela: Nós entramos *[na sala de aula]*. Nós pegamos na escada e vamos lá na professora. Nós vamos, pegamos nosso material e vamos apagando a lousa para a professora *[linhas: 250 a 252]*. [...]

Regiane: [...] Que mais que vocês fazem na sala, assim [...] Que que vocês fazem?

Marcela: Nós entregamos as folhas para a professora.

Regiane: Entrega as folhas é para... para os alunos fazerem as coisas?

Marcela: *[Sinal de sim com a cabeça]*. *[linhas: 280 a 286]*. [...]

Regiane: [...] E, assim, e na escola, Marcela, sem ser na sua sala, com a professora, vocês ajudam em alguma coisa? [...]

Marcela: *[Sinal de sim com a cabeça]*.

Regiane: Ajudam? Que que vocês ajudam?

Marcela: Ajuda as professoras a levar os... os aluninhos pequenos, que... que... e vai ajudar eles na... na escada e eles dá a mão pra ela. *[linhas: 312 a 318]*.

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] Enquanto vocês estão esperando o pessoal *[na saída da escola para pegarem o ônibus de volta ao assentamento]*, vocês brincam?

Daniela: *[Sinal de sim com a cabeça]*. Porque tem vez que eu saio... fico lá ajudando a professora a organizar a sala, para a turma da manhã... e agora mesmo não tem mais ninguém indo...

Regiane: Para ajudar?

Daniela: Não, é... estudando na parte da manhã... *[linhas: 625 a 629]*.

Marcos, 10 anos, morador do bairro:

Regiane: [...] E assim, vocês ajudam a professora?

Marcos: *[Sinal de sim com a cabeça]*.

Regiane: Como que vocês ajudam a professora?

Marcos: Nós ajudamos quando ela pede uma coisa, quando ela pede pra nós é... é... limparmos a sala, nós limpamos.

Regiane: Limpar como? Que que você fala? É varrer a sala, ou não? É tirar papel do chão?

Marcos: As meninas limpam.

Regiane: As meninas que limpam. Por que que são as meninas que limpam? Ela que fala ou as meninas que vão? [...]

Marcos: A professora, não, elas que vão.

Regiane: Elas que vão? Que que a professora fala?

Marcos: Ela fala pra elas terminarem a lição primeiro.

Regiane: Aí as meninas terminam a lição e depois limpam a sala? E os meninos ajudam?

Marcos: Os meninos ajudam a limpar a carteira.

Regiane: [...] entendi... é sempre, Marcos? Todo dia isso?

Marcos: Não.

Regiane: Quando que acontece isso?

Marcos: Só, lá pra reunião.

Regiane: [...] tem outros dias que também faz isso, ou é só na reunião?

Marcos: Tem outros dias também. [...] Quando nós entramos de férias e quando nós saímos da sala, nós lavamos.

Regiane: Ah, entendi... e tem alguma outra coisa que vocês ajudam a professora, ou é só mais isso?

Marcos: Ajuda a catar os livros dela da outra sala. [...] Assim, falta livro, aí nós vamos buscar na outra sala na [...]. *[linhas: 155 a 185]*.

As atividades realizadas e relatadas pelas crianças são de organização e limpeza da sala, e também de auxílio na estruturação das atividades pedagógicas propostas pela professora (apagando a lousa e pegando livros). Com essas atividades, as crianças dão subsídios para que outras sejam realizadas pela professora.

Stella nos apresenta o auxílio a outras funcionárias da escola em atividades que

extrapolam o ambiente da sala de aula. Ao conversarmos sobre o que Stella e os colegas fazem no momento do recreio na escola, ela diz:

Stella, 9 anos, moradora do assentamento:

Stella: [...] tem vez que nós não brincamos, nós ficamos lá na coisa, catando os pratos para a mulher... [...]

Regiane: Para que mulher você cata os pratos?

Stella: Ah, esqueci o nome dela...

Regiane: Ela trabalha na cozinha?

Stella: Ahã.

Regiane: Ela que pede para vocês pegarem?

Stella: Não, nós que catamos... [...]

Regiane: É? Na hora que acaba o recreio, quem que ajuda? Você e quem?

Stella: Eu e a... elas *[aponta para outras meninas na fotografia]*. [...]

Regiane: E vocês ajudam sempre?

Stella: Ahã.

Regiane: E por que que vocês ajudam ela?

Stella: Porque... ah, como que é? *[Silencio por sete segundos]* *[risos]* Ah, esqueci. [...] Não, tem vez que... ela pede para pegar porque... é, ruim elas ter que ir pegar os pratos... [...]

Regiane: [...] É... só vocês que ajudam ela, ou mais alguém ajuda?

Stella: Só eu e elas.

Regiane: Por quê?

Stella: Não sei, ninguém mais quer ajudar ela... não sei porque... quer ficar só brincando... [...]

Regiane: Mas ela pede ajuda de todo mundo?

Stella: Não, só pede ajuda minha e delas duas *[linhas: 1327 a 1363]*.

Stella relata ajudar a cozinheira a pegar os pratos espalhados pelo pátio no momento do recreio. Inicialmente, nega que a funcionária peça para que ela e as amigas realizem a atividade. No decorrer da conversa, afirma: “*Não, tem vez que... ela pede pra pegar porque... é... ruim elas ter que ir pegar os pratos...*”.

Marcela, Stella e Marcos relatam o pedido da professora e da funcionária para que realizem as atividades. Em contrapartida, Daniela nos afirma deixar de brincar para ajudar a professora, o que nos dá indícios de que seja uma atividade que ela se disponibiliza a realizar. Além de Daniela, Stella também destaca que deixa de brincar no horário do recreio para ajudar a cozinheira e atribui à brincadeira realizada pelas outras crianças no recreio a razão por não auxiliarem a cozinheira. Assim, a obrigação de auxiliar nas atividades de organização da escola se coloca para elas, como mais importante nesses momentos do que a brincadeira.

A partir do relato de Marcos, verificamos também que as atividades realizadas pelas crianças na organização da sala de aula e da escola têm um peso menor do que as atividades “pedagógicas”. Quando o menino se refere à fala da professora no momento em que limpam a sala de aula: “*Ela fala para elas terminarem a lição primeiro*”, destaca que em primeiro lugar está a lição e não a atividade de auxílio na limpeza da sala.

Em todos os relatos, as crianças se posicionam como colaboradores com as quais as professoras e a funcionária podem contar para a realização de atividades que as auxiliem na organização da sala de aula e da escola. Tal papel pode ser assumido devido à pergunta

realizada que *a priori* as posicionam como auxiliares: “*E assim, vocês ajudam a professora?*”. O significado colocado pela pesquisadora é mantido e impera na situação, sendo que as crianças trazem seus exemplos de colaboração, o que pode levar à compreensão de uma significação compartilhada e que se materializa nas ações para com suas professoras e funcionárias da escola.

A atividade de ajuda na organização dos ambientes escolares realizada pelas crianças pode apresentar influências positivas nas significações por e com elas produzidas sobre sua possibilidade de ação no ambiente escolar e uma sensação de maior pertencimento a ele. Pode ser vista também pelo caráter pedagógico ligado ao desenvolvimento da responsabilidade e ética ligada ao ambiente que vivenciam.

Mas acima de tudo, devemos destacar que as atividades de colaboração das crianças para com as professoras e funcionárias organizando a sala de aula e a escola apresentam uma contribuição das crianças para a sua prática profissional. Ao realizar essas atividades, as crianças assumem algumas das ações de incumbência das funcionárias e professoras, amenizando algumas de suas atribuições.

4.1.6 Auxiliando nas tarefas escolares

Outra forma de colaboração descrita é auxiliando outras crianças nas tarefas escolares. Nessa categoria, apresentamos a atividade realizada pelas crianças, mas temos como foco também a interação.

Três crianças de dez anos relataram ajudar ou ser ajudadas por outras crianças no que se refere às tarefas escolares. Iniciemos por Daniela:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Vocês ajudam em que? Vocês vão à roça também...

Daniela: Nós ajudamos na roça, né? E em casa. [...] E a liçãozinha... é, a lição do Danilo.

Regiane: Vocês ajudam o Danilo?

Daniela: Mas nós não podemos pegar e fazer tudo para ele. Nossa letra muda da dele.

Regiane: Ah, e vocês já tentaram? [*risos*].

Daniela: Um dia eu fui lá e fiz igualzinho a letra dele.

Regiane: E deu certo?

Daniela: Deu.

Regiane: E ele, que que ele fala?

Daniela: Ele: “ó, mas você tem que me explicar, num é ce... só você fazer, eu vou aprender? Não! Então você faz para mim e você me explica”.

Regiane: Aí o Danilo, ele pede... mesmo você fazendo, ele pede pra você explicar para ele? Aí você explica para ele?

Daniela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Ah, que legal.

Daniela: Eu só fiz duas vezes para ele, ainda bem.

Regiane: Mas e, e... a sua irmã também faz para ele?

Daniela: Aham... Não... [...] Não, mas minha irmã, não, minha irmã, não. Porque a letra da minha irmã, ela não consegue fazer a letra do meu irmãozinho. [...] A letra dela fica mais bonita.

Regiane: Mas vocês explicam para ele também? [...]

Daniela: Explico, “ó, Danilo, não é todo...” nós falamos: “Danilo, não é todo dia assim que nós vamos fazer para você, não. Só hoje”. Ele: “está bom, mas me explica porque... que que é isso, que que tinha de fazer?”. Eu vou lá, falo: “Danilo, tinha de fazer isso, isso e isso”. Daí ele: “Mas como assim?” Eu falei: “ó. Igual, aqui tem um D, não tem? E lá tem um N”. Igual à lição dele, assim, de... daí tinha uns tracinhos para escrever o nome, né? Daí estava escrito, ó: Dorival, é pra você ir escrevendo. Só o último que ele fez. [linhas: 1894 a 1930].

O tema de nossa conversa naquele momento era quais ações Daniela necessitava realizar no ambiente doméstico. Dentre as ações descritas, nos relata o auxílio à tarefa do irmão mais novo – Danilo. Na fala de Daniela, auxiliar o irmão na tarefa escolar corresponde a realizá-la para ele. Diz já ter feito isso algumas vezes, mas afirma que busca ensinar ao irmão. Durante o relato, Daniela posiciona-se como cúmplice de Danilo ao realizar sua tarefa, mas recua ao perceber ser uma ação pouco aceitável e destaca tentar ensiná-lo passo a passo, assumindo um papel de professora que tem o conhecimento e o transmite – papel esse exigido pelo próprio irmão, que alega ter que ser ensinado, pois, caso contrário, não terá aprendido. Interessante observarmos que mesmo nos momentos em que alega ensinar ao irmão como fazer, Daniela destaca que realiza a atividade pelo irmão, como por exemplo, no momento em que o irmão exige que ela o ensine: “*Então você faz para mim e você me explica*”.

Já Gabriela nos relata sobre o auxílio na tarefa da prima Renata, que estuda na mesma sala que ela na escola.

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Gabriela: Igual, a Renata. O meu tio falou assim, o pai da Renata falou assim, que se eu ajudasse a Renata a fazer a lição, aí ele falou assim, que quando ele receber ele vai me dar um dinheiro.

Regiane: [...]E você vai ajudar a Renata?

Gabriela: Eu ajudo. Por causa que ontem... é... faltava só... é... quatro contas para fazer. Eu falei assim: “Vem cá Renata, para eu te ajudar”. [...] Daí ela falou assim: “não, depois eu vou fazer na sala”. Daí eu falei assim: “Vou falar para o seu pai que você não quer aprender...”.

Regiane: [...] E você vai falar com o pai dela?

Gabriela: Não falei.

Regiane: [...] Por que que você não vai falar?

Gabriela: Por causa que... por causa que tem vez que ele briga comigo. Mas ele não briga assim, tanto.

Regiane: Quando que ele briga com você?

Gabriela: Ah, tem vez que a Renata fala assim: “Pai, manda a Gabriela embora que ela está fazendo coisa assim”. Ele fala: “Vamos parar vocês duas de brigar?”.

Regiane: Ah, ele fala pra vocês duas, ele não briga só com você?

Gabriela: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Aí ele não te manda embora?

Gabriela: Tem vez que... tem vez que assim, que a minha tia, que tem muita coisa pra fazer, aí ele manda a gente... [linhas: 845 a 867].

O auxílio dado por Gabriela à prima Renata é motivado pela promessa do tio de pagá-la pelos ensinamentos. A menina posiciona-se como “professora”, como quem tem mais conhecimento e domínio sobre o assunto que a prima estuda e oferece sua ajuda para que a prima termine a lição. Mas a prima, em contrapartida, nega o auxílio afirmando que terminará a lição na escola. Gabriela posiciona-se com um poder maior frente à prima – da mesma idade

e da mesma sala –, poder esse legitimado pelo reconhecimento de que tem mais saber, mais habilidades com a tarefa (e pode ensiná-la) e também pela ação do tio de pagá-la para que compartilhe seus conhecimentos com a prima. Ao recusar a sua ajuda, a prima entra em embate com Gabriela, negando o poder atribuído a ela. Em resposta, buscando reafirmar seu poder, Gabriela ameaça delatar a ação ao pai de Renata, o que afirma não fazer porque o tio já brigou algumas vezes com ela também. Nesse caso, o fato de auxiliar nas tarefas escolares se materializa como uma forma de demarcação de saber e de poder sobre a outra criança.

Karina nos apresenta outro lado da situação – o de receber ajuda nas tarefas escolares. Acompanhemos o relato:

Karina, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] Por que você tirou essa foto? Me conta...

Karina: Por quê?

Regiane: É...

Karina: [*silêncio por 3 segundos*]. Porque a Daniela é muito estudiosa, né? Eu te falei que ela é minha melhor amiga...

Regiane: [...] como é que é? O que vocês fazem juntas? O que que você gosta?

Karina: Quando ela... a professora passa alguma coisa difícil que eu não sei, ela sempre me ajuda... então a professora sempre põe a mesa dela perto da minha, aí ela juntou as mesas e eu caí com essa menina aqui ó... cadê ela?

Regiane: A professora que escolheu quem é que ia ficar do seu lado?

Karina: É mais junto as cadeira... [*linhas: 62 a 79*]

Ao discorrermos sobre qual fotografia Karina colocaria primeiro no álbum e, conseqüentemente, com qual iniciariamos nossa conversa, ela decide pela foto de Daniela, e atribui sua escolha ao fato da menina ser sua melhor amiga, mas também por ser “*estudiosa*”. Ao ser indagada sobre o que fazem juntas, ressalta a ajuda dada por Daniela nas tarefas difíceis, o que foi interrompido pelo ato da professora juntar carteiras, o que a associou a outra criança. Nesse caso, Karina assume o papel de aprendiz da amiga estudiosa, atribuindo poder e conhecimento a Daniela.

Nessa forma de colaboração, mesmo assumindo uma perspectiva de auxílio a outras crianças, verificamos a emergência de diferentes aspectos e papéis nas relações que se estabelecem quando se referem ao auxílio, que nesse caso se torna sinônimo de ensinar.

Especificamente sobre os posicionamentos assumidos, verificamos que esses se alternam, variando desde cúmplice na realização da tarefa pelo outro – como aponta Daniela no auxílio ao irmão mais novo – até a um papel de mais sábia por ter acesso a conhecimentos que a outra criança não tem, posição assumida por Gabriela e atribuída a Daniela por Karina. Devemos destacar também a negociação e embate que decorrem desses papéis assumidos. No caso de Daniela, o irmão exige que ela assuma também um papel de educadora e não apenas de cúmplice, e o ensine as lições. Já no caso de Gabriela, a prima recusa-se a legitimar um

poder atribuído a ela, e nega-se a receber sua ajuda.

A colaboração realizada pelas crianças através do auxílio a outras crianças nas tarefas escolares apresenta-se como uma atividade que influencia na vida e organização de seus cotidianos. Ao auxiliar seus pares nas tarefas escolares, as crianças auxiliam pais e professoras, assumindo parte do ensino de seus pares.

4.1.7 Resolvendo problemas

A colaboração descrita pelas crianças não se restringe a ações contribuem na organização e estruturação dos espaços vivenciados cotidianamente por elas. As crianças relatam a realização de atividades que visam à resolução de conflitos, brigas e problemas enfrentados em seus cotidianos. Destacamos, nessa categoria, o parceiro de interação: outras crianças. Assim, descrevem problemas enfrentados e como elas mesmas, ou outras crianças, contribuem para sua resolução. As alternativas encontradas e apresentadas são várias e explicitaremos a seguir.

Algumas atividades realizadas pelas crianças ao colaborarem se restringem a um ato, em um momento em que lhes é solicitado, como verificamos no relato abaixo:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: Os meninos prendem no banheiro? Prendem quem no banheiro?

Valentim: [...] Outro dia, eu estava lá, quieto lá no banheiro fazendo xixi... [...] Eles foram lá e fizeram assim: Pá! [...] Aí eu chamei o meu... o... eu tinha pouco amigo, aí eu chamei ele pra dar chute lá na porta pra abrir. [...]

Regiane: E deu certo?

Valentim: Deu. [*linhas: 361 a 373*]

Valentim nos relata a solicitação da ajuda do amigo próximo para que chute a porta e a abra depois que outros meninos o prenderam no banheiro. O amigo apresenta sua colaboração, companheirismo e cumplicidade em um momento que sofre a ação de traquinagem de outras crianças.

Outra forma de cumplicidade – a cumplicidade através do silêncio – também foi relatada:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Que que ela [*irmã Tatiana*] te ajuda, que ela faz pra você?

Daniela: Quando, é... eu fui lá e deixei cair o... eu deixei cair a *escota* de café cheinha assim no chão, ainda bem que nós já estávamos lavando a casa... estava tudo molhado o chão, ainda bem. Eu fui lá e rapei tudo, assim e deixei, pus tudo do mesmo jeitinho, depois ela nem contou para o meu pai... [...]

Regiane: Você acha que se fossem seus outros irmãos eles iam contar?

Daniela: Ia.

Regiane: Ela não contou?

Daniela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Que mais que ela te ajuda?

Daniela: Ah, um monte de coisa...

Regiane: Que você ajuda ela?

Daniela: Eu ajudo ela em, quando ela vai fazer alguma coisa assim, tudo que ela faz de errado, ela me conta, daí ela fala: “Daniela, não conta” eu vou lá e não conto para o meu pai...

Regiane: Entendi... e quantos anos que a Tatiana está?

Daniela: 11, ela vai fazer 12 em dezembro [*linhas: 2207 a 2223*].

Daniela nos traz o caso de quebra de um recipiente com café e o acobertamento por parte da irmã. Relata que se trata de umas das “*coisas erradas*” que fizeram, as quais são confidenciadas a uma das irmãs e não contadas ao pai. Daniela destaca que a cumplicidade que ocorre pelo silêncio e não delação das ações se estabelece apenas com uma de suas irmãs, alegando que teria a ação denunciada ao pai se outro irmão a tivesse visto. O que demonstra a importância e ligação entre elas para que ocorra a cumplicidade.

Finalmente, a última alternativa utilizada e apresentada pelas crianças é a agressão física ou a ameaça de agressão. Acompanhemos dois relatos:

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Regiane: Você cuida dos seus irmãos mais novos, Lucas?

Lucas: Cuido.

Regiane: Como que você cuida dele?

Lucas: Quando o Ge... quando o moleque que chama... o Vicente, que é meu primo, né? Quando ele mexe com o Germano [*irmão mais novo*] eu falo: “Não é para você mexer com o moleque, não”. Aí ele tem que arrumar desculpa.

Regiane: Espera aí. Quem que mexe com o Germano?

Lucas: Com o meu primo, o Vicente.

Regiane: Ele mexe por quê?

Lucas: Porque assim, o Germano não faz nada com ele, e ele fica assustando ele, o Germano... [...]. Assim: “Iaaaahh! Germano, ó o bicho papão atrás do você!”. Aí o Germano fica com medo e ele corre para a minha casa. [...] Aí ele tem que chamar eu para mim sempre resolver quando... mesmo assim, quando eu estou... quando eu estou assistindo televisão e eu estou sossegado e ele vai lá me chamar. Aí eu vou ter que resolver.

Regiane: Quantos anos o Germano tem?

Lucas: Quatro.

Regiane: E o Vicente?

Lucas: O Vicente tem seis. Eu tenho sete. [...]

Regiane: Que que você faz para resolver? Eu falo assim “Ó Vicente, não bate mais no Germano”.

Regiane: E dá certo quando você fala com ele?

Lucas: Ahã. [...]

Regiane: Aconteceu alguma vez que você conversou, falou com o Vicente para ele não bater ou parar de assustar o Germano e não deu certo, ele continuou fazendo?

Lucas: Ahã.

Regiane: E aí? O que que aconteceu depois?

Lucas: Aconteceu que o Germano foi todo dia me chamar quando ele mexe com ele. [...]

Regiane: Mas e quando, por exemplo, o seu irmão vai lá e... e te chama, você vai lá e conversa com o Vicente e ele fala o quê na hora que você fala que não pode fazer isso?

Lucas: Ele fala assim “Iiii. Ah moleque! Eu te pego!” Eu falo “Ixi, Vicente... você tem seis anos...”. E ele é...

Regiane: E ele te bate?

Lucas: Não. Eu bato nele.

Regiane: Você bate nele?

Lucas: Bato. [...]

Regiane: Por causa de outras coisas e do seu irmão?

Lucas: Quando ele fica xingando minha mãe, eu bato nele. Eu não gosto muito de bater.

Regiane: Não?

Lucas: E ele me obriga. [...]

Regiane: Você acha que tinha outro jeito de resolver sem ser batendo, Lucas?

Lucas: Tsiu tsiu [*expressão negativa*].

Regiane: Tem que bater mesmo?

Lucas: Tem que.

Regiane: Você fica triste quando você bate nele?

Lucas: Fico, fico muito triste.

Regiane: Por quê?

Lucas: Porque sim. É chato bater muito.

Regiane: Mas você acha que não tem outro jeito?

Lucas: Não. Acho que não tem [*linhas: 186 a 253*].

Ao cuidar do irmão, Lucas o protege do primo, ameaçando e batendo em quem o agride e o ameaça. Destaca a necessidade de ser respeitado por ser o mais velho. O fator idade aparece como um diferencial – mesmo que a diferença seja de um ano –, como importante ponto que lhe atribui maior poder e responsabilidade na relação com as crianças menores. Além disso, aponta não gostar de bater em outras crianças, relatando seu desconforto e tristeza, mas destaca não ter outra opção na resolução dessa questão. Lucas assume uma posição de defensor, forte e justiceiro - “*o Germano não faz nada com ele, e ele fica assustando ele, o Germano...*”. Ao mesmo tempo, reflete sobre suas ações e mostra-se insatisfeito com a posição assumida: a de agressor, afirmando não gostar de bater.

Em outro relato, também encontramos uma busca de alternativas que resulta na ameaça de agressão física:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Você não foi? Ah... e deixa eu te perguntar, e que... e outra vez, que que você fala para a professora? O que que você resolve falar para a professora quando acontece uma coisa na sala, briga...

Daniela: É, quando o Elias foi lá e entrou dentro do banheiro das meninas, ele foi lá e empurrou a porta, aí eu fui lá e fiz assim, ó. [...] Fui lá e fiquei quietinha lá, é... Daí eu fui lá e escondi atrás da porta e fiquei... eu falei: “Elias, sai daqui!” Ele: “Não, não!”. Eu fui lá e pus a roupa e fui lá na professora e falei pra professora, ele viu. E daí na hora de sair, daí ele me bateu.

Regiane: E aí? Você falou isso pra professora, que ele tinha te batido?

Daniela: Não. [...]

Regiane: [...] Você fica com medo, depois, de falar outras coisas pra professora?

Daniela: Eu fico, é lógico.

Regiane: E aí, você parou de falar, você ainda fala? Que que acontece, que que você resolveu?

Daniela: Eu parei de falar. Foi ontem, antes de ontem mesmo que eu falei para a professora. [...]

Regiane: Ah, e aí então, depois aí você parou de falar as coisas para a professora.

Daniela: Parei. Até hoje foi... Das coisas dele eu parei de falar.

Regiane: Senão ele te bate... e você contou para alguém isso?

Daniela: Senão ele me bate igual aquele dia...

Regiane: E você contou isso pra alguém? [...]

Daniela: Conteí para o Luiz. [...] O Luiz foi lá falou, foi lá e conversou com ele. Ele: “Th, aquela desgraça lá que fica mexendo! Mexeu, levou”. Daí eu fiquei com medo... Nunca mais... nunca mais... [...] O Luiz... é, conversou com ele. O Luiz conversou com a minha mãe, eu não ia nem falar para a minha mãe.

Regiane: Hum... ele contou isso para a sua mãe?

Daniela: Contou... Ainda bem, né? Eu perdi meu medo...

Regiane: E aí, que que sua mãe fez?

Daniela: Minha mãe foi lá e falou que não é para mim ficar discutindo com ele, que eu chego lá, eu chego dentro do ônibus, eu tenho de ficar quieta, não vou ficar lá... é... mexendo com ele, daí que eu apanho mais ainda, minha mãe falou. [...] Daí no outro dia... daí no outro dia o Norton [*irmão mais velho*] foi lá, né?... no ônibus, cadê o menino? Ele me xingou, daí ele viu o Norton, aí ele... [*faz*

expressão imóvel e assustada].

Regiane: Ah, o Norton foi te defender?

Daniela: Não. [...] ele foi no... foi lá no serviço dele levar o atestado lá.

Regiane: Ah, ele pegou carona com o ônibus... [...]

Daniela: O Norton foi lá e... nem falou nada. Ia falar, eu percebi que meu irmão ia falar alguma coisa, mas ele foi lá e nem falou. Que daí ele [*Elias*] foi lá e falou... e me chamou de cabelo de leão bem pertinho do meu irmão, daí o Norton foi lá e só olhou assim pra ele...

Regiane: E daí ele parou?

Daniela: Ele foi lá e parou.

Regiane: E o Norton, falou alguma coisa depois disso?

Daniela: [*Sinal de não*].

Regiane: Ah, e aí, quando tem alguém perto ele não mexe, não?

Daniela: Ele não mexe, não mexe. Minha irmã... minha irmã falou para o Elias tomar cuidado, porque...

Regiane: Que irmã?

Daniela: A Tatiana. Falou assim, para ele tomar cuidado, se ele mexer mais uma vez comigo ou com o Danilo, ele vai ter. [...] Ela vai... falou assim que vai bater nele.

Regiane: Ela... E ela bate?

Daniela: Bate. Minha irmã é forte, ela não tem medo, não, ela bate até no Evandro [*irmão de 16 anos*] [*linhas: 982 a 1051*]

Ao longo do relato, Daniela discorre sobre todos os caminhos percorridos na busca da resolução do conflito com o colega. Inicialmente, recorre à professora e é repreendida, sendo agredida por Elias devido a esse fato. Com medo, diz se calar, mas também conta a outro adulto – o monitor do ônibus – que tenta resolver o problema e recorre à mãe de Daniela. Todas as ações dos adultos se mostram ineficazes, a saída encontrada foi a inserção dos irmãos mais velhos. Inicialmente através apenas da presença e olhar do irmão de 16 anos, e, finalmente pela ameaça de agressão da irmã de 11 anos. Mesmo que a princípio tenha sido ao adulto que se recorreu para a resolução dos conflitos, as crianças constroem alternativas quando o adulto por algum motivo falha, sendo que suas formas de resolução do problema se sobressaem. Essa atitude questiona assim a própria cultura e práticas adultas implicadas na resolução dos conflitos entre as crianças colocando em discussão a eficácia dessas ações.

Além de se tratar de uma prática bastante utilizada pelas crianças, a agressão física apresenta regras bem delimitadas, com comportamento considerados aceitos ou rejeitados.

Vejamos alguns relatos:

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Lucas: Ele chama... [...] Anderson...

Regiane: E ele é da sua sala?

Lucas: É.

Regiane: E aí ele te bate?

Lucas: Não. Eu bato... eu... ele... ele... quando ele me bate eu chamo o Matheus [*primo de 8 anos*].

Regiane: Aí o Matheus bate nele?

Lucas: Ahã.

Regiane: E por que você chama o Matheus?

Lucas: Porque sim. Porque o Paulinho [*primo de 10 anos*] não pode bater nele, porque ele é mais pequeno do que o Paulinho. O Paulinho é mais grande do que ele.

Regiane: Então o Paulinho não pode bater no Anderson porque o Paulinho é grande?

Lucas: Ahã. [*linhas: 1297 a 1312*]

Contrapondo-se a outras crianças que inicialmente recorrem aos adultos, Lucas permanece entre seus pares buscando a ajuda dos primos. Ao referir-se às regras da situação destaca poder recorrer *apenas* ao primo Matheus, pois “*Paulinho [primo de 10 anos] não pode bater nele, porque ele é mais pequeno do que o Paulinho. O Paulinho é mais grande do que ele*”. O tamanho das crianças envolvidas (que pode estar atribuído também à idade) é um fator determinante das regras de proteção e agressão entre as crianças – as quais somente são permitidas quando as crianças têm o mesmo porte físico.

Marcos nos apresenta outra regra quando se trata de recorrer a outra criança, especificamente mais velha, para que defenda as mais novas que se envolvem em brigas:

Regiane: Vocês brigaram de soco, assim?

Marcos: [Sinal de sim com a cabeça]. Aí é... aí ele chamou... por isso que eu não gosto de brincar com ele, por causa que, quando é.. a gente briga, ele chama a irmã dele para bater em mim.

Regiane: A irmã dele é mais velha?

Marcos: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Quantos anos a irmã dele tem?

Marcos: Acho que tem... acho que 14 ou 15.

Regiane: Aí chamou para bater em você?

Marcos: [Sinal de sim com a cabeça]. [...]

Regiane: [...] E você acha isso certo, ou você acha isso errado?

Marcos: Errado.

Regiane: Por quê?

Marcos: Porque... é... ele não é... ele é... ele brigou comigo, aí ele... é... ele devia não ter chamado o irmã dele. Nin... é... eu não bati nele, é, só que... nós brigando, só que eu, é... nós empatamos na briga, eu não bati nele, nem ele bateu em mim.

Regiane: A briga empatou, você acha que se ele tivesse apanhado, estava certo ele chamar a irmã?

Marcos: [Sinal de sim com a cabeça] [linhas: 1141 a 1173]

Marcos relata que crianças mais velhas só podem tomar parte da situação, ou mesmo defender fisicamente outras crianças, quando uma delas está apanhando. Quando a briga está empatada, a ajuda de outra criança mais velha não é bem vista.

Ao trazer sua colaboração resolvendo problemas com seus pares, as crianças nos apresentam as estratégias utilizadas por elas para que encontrem saídas para seus conflitos diários. Ora a ação se apresenta como necessária frente à falha com outras estratégias recorridas – como a ação dos adultos –, ora como a única saída que consideram válida para as situações de conflitos vivenciadas cotidianamente. Através de seus relatos, que nos apresentam nuances e regras bem estabelecidas, nos mostram que as questões de dominação e poder não abrangem apenas as situações implicadas nas relações geracionais entre adultos e crianças, mas também entre as próprias crianças. Devemos analisar a infância como um grupo social que em relação entre si, com o mundo e outras pessoas constrói relações permeadas pelas significações, poder, relações de autoridade/autoritarismo e até mesmo violência.

4.2. ACOMPANHAMENTO

Abordando as interações das crianças, recortamos as situações que envolviam adultos. Em alguns dos relatos, encontramos circunstâncias em que as crianças e adultos compartilham o mesmo espaço, sem, contudo, relacionarem-se diretamente. A essa forma de participação nomeamos “acompanhamento”. De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009), acompanhamento se refere ao “ato ou efeito de acompanhar(-se), de estar ou ir junto a (alguém)” (s/p.). Como acompanhar, define: “(1) estar ou ficar com ou junto a (alguém), constantemente ou durante certo tempo; (2) conviver ou compartilhar as mesmas situações com, ou ser companheiro de” (Ibid., s/p.). Assim, destacamos situações em que as crianças estão no mesmo espaço do adulto, mas sem interagir diretamente com ele e se engajar nas relações adultas; as crianças referem-se às situações, mas não interagem diretamente com as pessoas que compõe essas situações. Tais situações foram relatadas em cenários como a família e a comunidade.

Essa categoria se materializa em duas subcategorias: presenciando e brincando. Abordemos separadamente cada uma delas:

4.2.1 Presenciando

Através dos relatos das crianças, verificamos que muitas vezes elas acompanham ações, atividades e comportamentos adultos, sem fazerem parte da situação. Colocam-se como expectadores, que veem ou ouvem, mas não se colocam na situação. Em contrapartida, acompanham as ações adultas e as significam, assim acompanham as situações protagonizadas pelos adultos *presenciando-as*.

Duas crianças relataram esse tipo de inserção, uma de oito anos e outra de nove. Como alguns casos relatados podem expor as crianças e suas famílias, por motivos éticos, nessa categoria, não serão veiculados os nomes das crianças e nem mesmo o contexto de que fazem parte.

Essa forma de participação foi descrita a partir de duas perspectivas diferentes. Na primeira, a criança presencia a situação, fazendo parte do grupo dos adultos, mas sem se expressar, isso é, faz parte de um cenário em que seus componentes não possibilitam ou não deixam a criança à vontade para que possa expressar sua opinião – assim, a criança ouve. Vejamos o relato:

Criança de 9 anos:

Regiane: E como que é, quando vocês estão tomando café, almoçando, jantando? Vocês sentam na mesa, e aí?

Criança: Nós sentamos, fica conversando...

Regiane: Sobre o que que vocês conversam?

Criança: Minha mãe mesmo, conversa sobre coisas para pagar...

Regiane: Ela conversa com quem?

Criança: Com meu pai, com o meu tio, com a minha... tia.

Regiane: Senta todo mundo na mesa?

Criança: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Até seu irmão pequenininho?

Criança: Não, ele fica dormindo...

Regiane: Seu irmão fica dormindo... então senta você, sua mãe, seu pai, sua irmã, e sua prima peque... sua tia, seu tio, sua prima pequenininha...

Criança: Senta, no colo da minha tia.

Regiane: Aí senta todo mundo, e aí fica mais seu pai e sua mãe conversando sobre contas?

Criança: Todo mundo fica, menos eu e minha irmã.

Regiane: As crianças não... não podem falar... [...] Ou... sei lá, se eles tivessem conversando, você já chegou a falar alguma coisa...

Criança: [*Sinal de não com a cabeça*].

Regiane: Por que que você não fala nada?

Criança: É que eu tenho medo deles brigarem comigo, por isso que eu não falo...

Regiane: Você tem medo deles brigarem? Você acha que eles iam brigar com você, se você falasse alguma coisa?

Criança: Ahã [*expressão afirmativa*].

Regiane: Às vezes quando eles estão falando, você fica pensando algumas coisas?

Criança: Fico.

Regiane: Mas você fica com medo de falar... você tem medo de falar sobre o que?

Criança: [*Silêncio por 2 segundos*]. É... eu tenho medo de falar é... [*silêncio por 3 segundos*]. Porque eu também posso ajudar, né? Igual... porque o meu pai vendeu o carregador, aí eu vendi, e ganhei 1 real, aí eu dava para a minha mãe para ela ajudar nas contas. [*linhas: 1630 a 1677*]

A criança destaca, na situação acima, sentar-se à mesa com toda a família e presenciar as discussões realizadas sobre as condições econômicas da família. Assume um papel de ouvinte na situação descrita, sem expor suas opiniões e vontades, podendo ser considerada passiva na conversa que se estabelece entre os adultos. Em contrapartida, ao refletir sobre a situação e seu papel na família durante nossa conversa, a criança se coloca como ativa na situação, como participante e integrante do grupo e que gostaria de se manifestar e ajudar com o que pudesse.

Em outro momento da conversa:

Criança: Só que a despesa é pouca, porque meu pai... porque antes era só... esses daqui não moravam...

Regiane: Esses aqui é seu tio...

Criança: É, e a família dele... Então só morava minha família... Aí, eles chegaram e a família ficou mais grande. Aí ficou mais fácil de fazer despesa porque antes, meu pai recebia só uma cesta lá que eles dão, aí agora tem duas e aí a gente vai gastar mais com carne, que é um...

Regiane: Espera aí, deixa eu entender uma coisa... você falou que vai ficar mais fácil depois que seu tio chegou, por que que vai ficar mais fácil?

Criança: Porque, meu pai vai ganhar duas cestas...

Regiane: Agora vai ganhar duas...

Criança: Duas... Do meu tio e outra... aí como a conta é muito cara, 450, vai dividir a conta, aí minha tia: 225, aí meu pai: 225 e vai dar 450.

Regiane: Então vai ficar mais fácil porque vai dividir a conta, já tem duas cestas então vai sobrar um dinheiro a mais para comprar carne?

Criança: É, só que depois a gente vai para a outra casa... [...]

Regiane: Quem que conversa essas coisas com você? De contar... para você... de quanto são as contas, do dinheiro... sua mãe conversa, seu pai conversa, alguém conversa? Ou você ouve a conversa como é que é? Eles falam pra você, ou você ouve?

Criança: Não. Eles conversam e eu fico ouvindo.

Regiane: Entendi...

Criança: E falou aquele dia para você da pesquisa...

Regiane: Entendi. Mas normalmente você já sabia disso, antes de eu falar da pesquisa...

Criança: Já.

Regiane: Você já ouvia eles falando...

Criança: Já.

Regiane: Mas eles não chegam falando para você quanto que custa...

Criança: Não. [linhas: 252 a 284].

[...]

Regiane: [...] que mais que eles conversam na mesa?

Criança: Das contas... se está barata... às vezes tem crediário, é... conta...

Regiane: Então eles conversam mais é sobre coisas de... conta, essas coisas?

Criança: [Sinal de sim com a cabeça]. [linhas: 1699 a 1703]

[...]

Regiane: Conversam de outras coisas sem ser da...

Criança: Da conta.

Regiane: Ah, legal... e você conversa com eles?

Criança: Ahã.

Regiane: Sobre o que?

Criança: É... sobre a escola.

Regiane: A escola. Que que eles perguntam?

Criança: Elas falam assim, se a escola está bom, eu falo que está.

Regiane: Hum... e aí pergunta mais alguma coisa?

Criança: Não...

Regiane: Só isso?

Criança: Aí eu fico brincando com o talher... de carrinho... [linhas: 1716 a 1727].

A criança apresenta um amplo conhecimento sobre o valor das contas, como são divididas e da mudança da condição da família ligada à chegada de um tio para ficar com a família. Quando indagada sobre como obtinha tais informações, relata ser a partir de sua escuta das conversas dos adultos e da pesquisadora com a mãe, provavelmente no dia em que a mãe respondia ao questionário socioeconômico. Ao final, ao ser indagada sobre o que conversam, além das contas, relata que sobre a escola, e finaliza: *“Aí eu fico brincando com o talher... de carrinho...”*.

Tais relatos muito nos instigaram ao longo do trabalho e, nos embasaram na discussão sobre a participação da criança. Em uma compreensão de participação ligada à possibilidade de fala e escuta da criança, tal situação seria considerada como “não participativa”, mas ao nos depararmos com os relatos da criança, verificamos que existe sim uma participação, realizando uma significação sobre sua possibilidade de atuação e inserção nesse espaço. Ela acompanha a situação, presenciando as interações e relações. Frente a esse cenário, com esses parceiros de interação, conclui que não tem abertura para colocar suas vontades, desejos, ideias, o que não a impede de compreender o contexto, as dificuldades, vislumbrando, inclusive, uma ação possível de ser realizada por ela na busca de ajudar na situação da família.

Na segunda perspectiva apresentada, as crianças relatam não fazer parte do grupo; mais do que isso, relatam situações em que os adultos, os quais são protagonistas das

situações presenciadas pelas crianças, não têm consciência de que estão sendo observados, como nos relata uma criança de 8 anos:

Criança: Ah, meu pai?

Regiane: É.

Criança: Ah, tem vez que ele bebe.

Regiane: E aí?

Criança: Aí... aí quando ele vem, quando ele vem, eu e minha mãe estamos dormindo. Aí ele chega fazendo barulho... não, ele chega, deita no sofá. [...] Aí meu pai deita no sofá, ele dorme. Aí minha mãe acordou um pouco pra mijar, aí ele... aí ele acorda. [...]

Regiane: E aí?

Criança: Aí... aí eu fico dormindo. Só que eu finjo que eu estou dormindo.

Regiane: Você não está dormindo?

Criança: [*Sinal de não com a cabeça*].

Regiane: E você sabe que que acontece?

Criança: Sei.

Regiane: Que que acontece?

Criança: Aí eles começam a falar: “Tralalalala, tralalalalala, tralalalalala”.

Regiane: Eles ficam falando?

Criança: É.

Regiane: Eles ficam falando, ficam brigando ou ficam conversando?

Criança: Ficam conversando. [...]

Regiane: E depois eles vão dormir?

Criança: É, depois ele... quando ele senta na cama, aí eles ficam cansados, ele deita um pouco, ele desmaia. [*linhas: 925 a 948*]

Nesse trecho, mais do que as significações apresentadas, trazemos à discussão a tática utilizada pela criança para presenciar algumas situações: fingir que está dormindo e assim saber sobre a ação dos pais sem que esses percebam que estão sendo observados.

Essa forma de participar das crianças nas situações em que têm parceiros adultos, acompanhando as ações desses pela presença, possibilita-nos ampliar nossa compreensão sobre o fenômeno da participação da criança. Quando nos referimos a situações em que as crianças não se manifestam, tendemos a compreendê-las como passivas, atribuindo a esse posicionamento da criança significados e sentidos que as definem como apáticas, afastadas do grupo em questão ou até mesmo como incapazes de agir sobre determinadas questões. Mas a partir dos relatos, compreendemos que presenciar a situação, optando por não intervir, não se apresenta como sinônimo de não problematizar ou mesmo se sentir ativa na situação que presencia. Por algum motivo – não se sentir a vontade entre essas pessoas, ou mesmo por traquinagem –, as crianças optam por não colocar suas vontades e pontos de vista, mas participam ativamente da situação, significando papéis, ações e até mesmo pensando em alternativas para que contribuam para a resolução de alguns dos problemas colocados. Compreendemos que a participação da criança em uma situação pode ser ativa, mesmo através de seu silêncio.

4.2.2 Brincando

A segunda forma de acompanhamento das interações adultas descrita pelas crianças foi brincando. Diferentemente da situação anterior, as crianças descrevem se engajar em outra atividade enquanto os adultos realizam suas interações. As crianças permanecem no mesmo espaço, mas não prendem sua atenção na ação, conversa, ou situação do adulto, as crianças iniciam suas próprias atividades: elas brincam com outras crianças. Tais situações são descritas no cenário familiar e na comunidade. Sobre a família, encontramos:

Manuela, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: Aí o dia que vocês não fazem despesa, vocês vão na casa do seu tio...

Manuela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Que que vocês fazem lá?

Manuela: Meu pai e minha mãe ficam conversando, aí eu e meus primos ficamos brincando. [linhas: 909 a 912].

Manuela destaca a diferenciação entre situações de adultos e crianças: os adultos conversam e as crianças brincam. Cada grupo permanece com seus pares, não havendo uma troca intergeracional. Esse fato também é encontrado em situações na comunidade, como verificamos nos relatos abaixo:

Ingrid, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Ah, entendi. E você passeiam muito onde? Que você falou que vocês passeiam...

Ingrid: Ah, a gente... vai para baixo lá, sabe onde que a gente passou perto da Stella?

Regiane: Sei.

Ingrid: Lá. A gente vai muito para lá, a gente vai... a gente sobe, a gente desce, a gente vai para aonde der...

Regiane: Você conhece muita gente aqui no assentamento?

Ingrid: Conheço.

Regiane: E aí sua mãe vai lá conversa com essas pessoas, ela é amiga?

Ingrid: Ahã. Ela vai conversa com a mãe da Rubia, ela vai na casa da Sebastiana, ela vai na casa de uma irmã... que mora perto da nossa casa, ela vai... tem dia que ela vai na casa da irmã Madalena, tem dia que ela vai...

Regiane: E o que que vocês vão fazer na casa delas?

Ingrid: Ah, nós vamos... ela vai conversar sobre o assentamento, sobre o andamento... sobre essas coisas...

Regiane: Sobre o assentamento? Você fica lá com elas ouvindo, Ingrid, ou não?

Ingrid: Fico brincando com as filhas delas, quando elas têm, porque algumas não têm, algumas têm... [linhas: 265 a 295].

Assim como no relato de Manuela em suas relações familiares, Ingrid apresenta a mesma situação agora na comunidade. Enquanto a mãe conversa sobre seus assuntos com amigas, Ingrid brinca “*com as filhas delas, quando elas têm*”. A diferença no relato das meninas é o fato de Ingrid relatar algumas das conversas da mãe, o que não ocorre com Manuela que se apresenta afastada do grupo adulto sem ter acesso nesse momento a seus assuntos.

Ainda em relação às vivências comunitárias das crianças e de seus familiares, Danilo relata:

Danilo, 7 anos, morador do assentamento:

Regiane: [...] Você lembra onde foi que você tirou essa foto?

Danilo: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Aonde foi?

Danilo: Na sede.

Regiane: Que que estava tendo na sede quando você tirou essa foto?

Danilo: Reunião.

Regiane: Reunião do que, você lembra?

Danilo: Não sei era, eles estavam fazendo é... desenhando e copiando na... no... no papel, não... não é no papel... [...] É pano.

Regiane: Ah, no pano, para que que é isso que eles estavam fazendo, você sabe? Não?

Danilo: Ele estavam copiando papel, fazendo... não sei... brochurão, parece...

Regiane: Brochurão?

Danilo: Eu não lembro...

Regiane: [...] E que que você ficou fazendo enquanto eles estavam fazendo isso?

Danilo: Brincando.

Regiane: [...] estava brincando com quem? Sozinho ou tinha mais gente lá?

Danilo: Tinha mais gente...

Regiane: Ah, tinha mais criança lá? Que criança que estava lá? Você lembra? Quem que é?

Danilo: Estava eu, Vinicius e o... e o... Jonathan [...].

Regiane: [...] aí vocês chegaram lá e aí os adultos foram fazer isso e vocês foram brincar? E você acompanhou a... a reunião não? Ou você logo foi brincar?

Danilo: Fui brincar...

Regiane: Foi brincar? [...] você vai muito nas reuniões com a sua mãe?

Danilo: [sinal de não com a cabeça].

Regiane: Não? Você gosta de ir?

Danilo: Gosta? Por que que você gosta de ir?

Danilo: Que é legal.

Regiane: Que que acontece de legal nessas reuniões?

Danilo: Eu fico brincando... [linhas: 104 a 145]

Abaixo reproduzimos as fotos da reunião e das atividades adultos que Danilo se refere.

Fotografia 26: Reunião (Danilo, 7 anos, morador do assentamento).

Fotografia 27: Mulher colando o cartaz do Encontro dos Violeiros (Danilo, 7 anos, morador do assentamento).

Fotografia 28: Regina fazendo trabalho no pano perto da porta (Danilo, 7 anos, morador do assentamento).

Fotografia 29: Regina fazendo pano perto da porta – os outros faziam em volta da mesa (Danilo, 7 anos, morador do assentamento).

Em seu relato, Danilo se refere a vivências comunitárias: da mãe em reuniões do assentamento, de grupos que frequenta, e dele mesmo, interagindo através da brincadeira com outras crianças que compõem o assentamento. As reuniões frequentadas pela mãe se apresentam para Danilo também como um importante momento de encontro, mas em seu caso, com outras crianças, podendo vivenciar e compartilhar suas infâncias.

Ao se referirem a momentos de brincadeiras, as crianças do assentamento rural se referem à Ciranda como um espaço privilegiado para essas vivências e experiências. Acompanhem alguns relatos:

Danilo, 7 anos, morador do assentamento:

Regiane: [...] Deixa eu te perguntar, Danilo é... você vai muito na Ciranda também, não vai? Você gosta da Ciranda?

Danilo: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Gosta? Que que você gosta? [...]

Danilo: Uh, esqueci...

Regiane: Que que você faz lá?

Danilo: Eu brinco [*linhas: 149 a 165*].

Yara, 8 anos, moradora do assentamento:

Regiane: [...] Deixa eu te perguntar, Yara. [...] você falou que você gosta de brincar aqui. Que que você não gosta aqui no assentamento?

Yara: Ah... Eu gosto de brincar na Ciranda..

Regiane: Você gosta de brincar na Ciranda?

Yara: É.

Regiane: Que que você gosta mais na Ciranda? Brincar?

Yara: É. A Ciranda é muito legal brincar, abrir corda, dá pra desenhar. As estudantes ensinam a desenhar. [*linhas: 1796 a 1805*].

Danilo e Yara se referem ao espaço da Ciranda como de brincadeira. Yara destaca algumas atividades desenvolvidas e de que gosta, como brincar de corda e desenhar. Além disso, apresenta outra característica encontrada no espaço: de aprendizagem, apontando a importância dos ensinamentos das estudantes.

Valentim, em contrapartida, não vai à Ciranda, mas sobre ela diz:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Regiane: Valentim, você já foi na Ciranda?
Valentim: Não.
Regiane: Hum... você queria ir?
Valentim: Queria.
Regiane: Por quê?
Valentim: Porque sim.
Regiane: Que que você acha que acontece lá?
Valentim: Lá dá coisa para comer [*linhas: 1756 a 1763*].

Verificamos outra significação do espaço, dessa vez por uma criança que não o vivencia, e o descreve como um local em que encontra comida.

Stella, por outro lado, significa a vivência no espaço da Ciranda como sua possibilidade de participação no MST. Vejamos o relato.

Stella, 9 anos, moradora do assentamento:

Stella: É que eles estavam falando do MST lá, não sei de que, esqueci do que estava falando [*se referindo a uma revista que o pai lia*]...
Regiane: E seu pai e sua mãe participam, das coisas do MST?
Stella: Ahã.
Regiane: Você também participa?
Stella: De vez em quando meu pai e minha mãe me levam, tem vez que eles não me levam porque eu estou na escola...
Regiane: E que que você já participou, que você já foi, que você falou que ela já te levou...
Stella: Tem vez que eu fui lá na Ciranda, aí eu fui lá para o Rio...
Regiane: Hum...
Stella: Aí nós já fomos lá no... no parque...
Regiane: Hum?
Stella: E lá no... ah, esqueci... [...] No... a gente já foi lá no Centro de Formação também...
Regiane: [...] E que que vocês fizeram nesses dias aí que você foi, você lembra?
Stella: An-an [*expressão negativa*]. [...].
Regiane: Que que vocês fazem na Ciranda?
Stella: Tem vez que... que... ai como é que é?... [*Silêncio por 4 segundos*]. Tem vez que nós ficamos... sabe aquela música... “Ciranda...” não tem?
Regiane: Fazendo Ciranda mesmo?
Stella: Ahã. [...] Ficamos brincando... tem vez que a gente fica ali de baixo ou aqui desenhando...
Regiane: Desenhando... que que você gosta? Você gosta disso?
Stella: Ahã.
Regiane: Você acha bom?
Stella: [*Sinal de sim com a cabeça*].
Regiane: Por que que você acha bom?
Stella: Porque refresca a cabeça, né? [*linhas: 347 a 195*].

A forma relatada de participação no MST é através das atividades proporcionadas pela Ciranda, que também é proposta pelo Movimento. As ações apresentadas por Stella se referem a uma vista ao Rio que corta o assentamento, com o objetivo de discutir a importância dele para a comunidade, e a um ato em um parque da cidade, ocorrido próximo ao dia das crianças, em que as crianças do assentamento realizaram uma carta apresentando seu cotidiano e realizando reivindicações. As cartas foram distribuídas por elas para as pessoas que frequentavam o parque. As duas atividades foram consideradas políticas, mesmo que perpassadas pela ludicidade. Stella nos apresenta esse âmbito da participação da Ciranda, um

ativismo no MST, mas também nos traz significações que classificam o espaço como de brincadeira, e ressalta sua importância para as crianças: “*Porque refresca a cabeça*”.

Outra significação apresentada pelas crianças sobre a Ciranda é como um local de encontro entre as crianças, como verificamos nos relatos abaixo:

Karina, 10 anos, moradora do assentamento.

Regiane: Como é com a Daniela, vocês brincam só lá na escola, aqui também? Vocês se encontram aqui?

Karina: É quando eu... quando tem Ciranda nós brincamos aqui... [linhas: 133 a 135].

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento.

Regiane: Da ciranda! E como é que foi? Você tirou foto de que?

Daniela: Da reunião e da onde tinha as crianças brincando.

Regiane: Mas você tirou foi das crianças ou da reunião?

Daniela: Tirei da reunião dos adultos e das crianças. [...]

Daniela: Eu tirei também da... do lanche, tirei do espaço de... [...] Ali, de cantinho da leitura também.

Regiane: Você gosta da Ciranda? Você acha legal quando tem?

Daniela: Acho.

Regiane: Que que você mais gosta na Ciranda?

Daniela: De brincar. [...]

Regiane: E você acha que é um lugar diferente, Daniela? Você gosta de vir para cá para que? Para brincar?

Daniela: É para brincar... só para brincar...

Regiane: Só para brincar? Você sente diferença quando você está aqui na Ciranda dos outros lugares que você vai?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Por que? Que que tem de diferente aqui?

Daniela: A, sei lá, aqui é mais legal, dá para brincar mais... [...]

Regiane: E você não brinca de pular corda em outros lugares?

Daniela: Brinco, nós brincamos...

Regiane: Não, quando você não vem na Ciranda, você brinca de pular corda?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Brinca também?

Daniela: Quando eu não venho, eu não brinco...

Regiane: E por que é tão diferente aqui na Ciranda? Que você gosta mais de vir aqui pular corda? Que que você acha...

Daniela: Por aqui parece que tem mais gente, que quando vai brincar só brinca eu, a Karina e a Thabata, eu a Karina e a Thabata...

Regiane: Aqui você gosta então, porque tem muita criança pra brincar?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Entendi... que que você... você acha importante a reunião dos adultos aqui também, não?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Por quê?

Daniela: Ah, porque eles estão sempre procurando alguma coisa mais melhor para nós...

Regiane: Para vocês crianças, você fala?

Daniela: É, para nós crianças e para eles adultos.

Regiane: E você acha que tem diferença deles ficarem procurando coisas melhores para vocês e para eles?

Daniela: Tem.

Regiane: Que diferença que tem?

Daniela: Tem diferença que muda as brincadeiras, muda, sempre muda as coisas... [...]

Regiane: Você acha que seria diferente se não tivesse a Ciranda?

Daniela: Seria muito diferente...

Regiane: Seria melhor ou pior?

Daniela: Melhor, não, pior... [linhas: 1984 a 2053].

Karina apresenta a Ciranda como um local alternativo à escola para que as crianças

possam se encontrar. Além disso, Daniela destaca a possibilidade encontrada na Ciranda para que possam ampliar o número de parceiros nas brincadeiras, e também o repertório de brincadeiras. Em relação à reunião dos adultos que ocorre na Ciranda, Daniela atribui um significado ligado a melhoria e mudança, pois através de suas discussões buscam a melhorias para *todos* do assentamento. Tais significações podem estar atribuídas às relações vivenciadas com a mãe, a qual é Cirandeira.

A Ciranda tem, portanto, um importante papel na vivência da infância do assentamento. É descrita como um espaço de brincadeiras *no* assentamento para as crianças, um espaço de encontro com outras crianças, em que se dá comida, mas que também se busca melhoria para *todos* do assentamento, e propicia a participação da criança no MST. Apresenta-se assim, como espaço lúdico, de mudança e de luta. Assim, o brincar ganha novos ares, se transformando em uma forma de interação entre as crianças e alguns adultos que fazem parte desse espaço, as quais não se restringem ao brincar e proporcionam outras formas de interação entre as próprias crianças (espaço de encontro, brincadeiras), e entre elas e os adultos (busca de melhoria de vida para todos).

Na presente categoria discutimos situações em que as crianças participam acompanhando as ações dos adultos. Inicialmente, recorremos a situações em que as crianças participam da situação a presenciando, atuando como expectadores. Essa subcategoria foi interessante para demonstrar como as crianças podem participar e construir significações sobre seus contextos de vida mesmo em situações em que, com um olhar superficial, se poderia dizer que estavam “passivas” ou alheias (como, por exemplo, no relato da criança sobre as contas de sua casa). Com isso, queremos enfatizar a importância de ouvir a criança, de considerá-la enquanto parte integrante dos contextos em que está inserida. Na segunda subcategoria, prendemo-nos à discussão sobre a ação adotada pelas crianças de brincar enquanto os adultos realizam outras atividades, o que traz um caráter de interação criança-criança, de compartilhamento de infâncias e vivências. Achamos pertinente também a discussão e valorização de um local destacado pelas crianças do assentamento como importante para que ocorram as brincadeiras: a Ciranda.

4.3. INFLUÊNCIA

Dentre as formas de participação das crianças encontradas está a influência. De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009), influência refere-se a:

ação ou efeito de influir; (1) ação de um agente físico sobre alguém ou alguma coisa,

suscitando-lhe modificações; (2) poder de produzir um efeito sobre os seres ou sobre as coisas; (3) autoridade, prestígio, crédito desfrutado por alguém numa sociedade ou num determinado campo (s/p.).

Observamos que as definições perpassam um conceito de ação sobre o outro, isto é, ações de algo ou alguém que apresentam consequências e/ou efeito sobre os outros. Embasadas nessa concepção, consideramos como influência situações em que as crianças descrevem suas possibilidades (ou não) de produzir efeito sobre seus parceiros de interação. Assim, recorreremos às descrições das crianças sobre suas relações construídas com as pessoas com quem interagem em determinados cenários para discutir se existem possibilidades de influenciarem nessas relações, notadamente nas decisões e comportamentos de seus parceiros, e, caso existam, quais são essas possibilidades.

Os relatos variam de situações nas quais suas opiniões e atos apresentam maiores efeitos sobre seus parceiros de interação – como quando têm suas vontades e opiniões consideradas pelos adultos e nos momentos em que convencem outras crianças com seus argumentos –, até em momentos em que são desconsideradas nas relações, não tendo nem mesmo informações sobre aspectos de seu cotidiano que as afetam diretamente. As situações descritas ocorreram na família, na escola e na comunidade. A participação como influência é descrita em situações do cotidiano da criança ou quando se referem a seus desejos e vontades nas interações. Abordaremos separadamente cada uma delas.

4.3.1 Sobre o cotidiano

A participação da criança através da influência sobre o cotidiano se dá pela consideração (ou não) da criança nas relações estabelecidas. Consideração essa que perpassa a escuta da criança, sua possibilidade e forma de ação, os efeitos ou modificação em situações vivenciadas cotidianamente. Isto é, situações do cotidiano das crianças em que descrevem as formas como são consideradas (ou não) por seus parceiros, e as formas como influenciam sobre a organização de seus grupos e/ou parceiros em atividades de suas vidas cotidianas.

Encontramos diferentes possibilidades de concretização da influência da criança sobre situações de seu cotidiano. Algumas das situações relatadas se aproximam de uma escuta e consideração da criança, inclusive como sujeito de direitos. Em outras situações, as crianças não são nem mesmo informadas sobre aspectos de seu cotidiano. Iniciaremos nossa discussão a partir da desconsideração da criança.

No momento da realização da pesquisa, muitas famílias do assentamento se encontravam na fase de construção de suas moradias, e em alguns momentos recorriamos a esses assuntos. Acompanhemos os relatos de Mariana e Stella sobre isso:

Mariana, 7 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E você sabe é... como é que vai ser a sua casa?

Mariana: [Sinal de não com a cabeça]. [...]

Regiane: Sua mãe não te falou como vai ser a sua casa?

Mariana: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Mas você já foi lá olhar?

Mariana: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Você chegou a ver como é que é, ou não dá para ver ainda?

Mariana: Eu já vi.

Regiane: Como é que é?

Mariana: Não sei. [linhas: 732 a 743].

Stella, 9 anos, moradora do assentamento:

Regiane: Ahã. E agora de construir a casa nova, como é que você está pensando, como que é? Seu pai já falou como é que vai ser a casa?

Stella: An-an. [negação]

Regiane: Como é que você imagina que vai ser a sua casa?

Stella: Nem não imagino como é que é a casa... [linhas: 770 a 774].

Em ambos os relatos, as meninas descrevem um desconhecimento sobre como será a casa que está sendo construída. Mariana coloca que mesmo tendo visitado a construção não sabe como será a casa, o que pode representar que mesmo estando fisicamente no espaço, a casa pode não ter sido “apresentada” pela mãe, explicando como ela será. Já com Stella recorremos à imaginação para pensar como ficará a casa, a menina se recusa inclusive a esse exercício, respondendo: “*Nem não imagino como é que é a casa...*”. A construção da casa é um fato que compõe o cotidiano das crianças e influencia em suas vidas, mas verificamos que elas são afastadas desse processo pelos pais, não sendo nem mesmo informadas sobre como será a casa.

Como exemplo de situação das crianças serem desconsideradas ocorrida no ambiente escolar, citamos o relato de Mariana:

Regiane: Faz tempo que ela [professora] está falando para vocês que vocês vão ao cinema?

Mariana: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Faz?

Mariana: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: E você não sabe que dia vocês vão?

Mariana: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Ela chegou a falar alguma coisa, não?

Mariana: Não. [linhas: 589 a 622].

No caso apresentado por Mariana na escola, verificamos que as crianças não tomam conhecimento de informações sobre ações programadas e que fazem parte do cotidiano escolar. Frente à desinformação, as crianças não podem se preparar, se organizar ou mesmo se sentir fazendo parte da situação.

O fato de as crianças terem suas versões desconsideradas ou não serem escutadas por seus parceiros, notadamente adultos, já foi amplamente discutido e apresentado. Mas o que

nos trazem essas situações – o fato das crianças não serem sequer informadas sobre situações de seu cotidiano – não apenas lhes afastam de um protagonismo sobre situações de suas vidas, mas podem as colocar no lado oposto, como expectadoras de suas próprias vidas. Tais ações podem levar à construção de significados negativos atribuídos à criança e suas capacidades, concebendo-as como incapazes, sem conhecimentos, inclusive de suas próprias vidas e sem a possibilidade de ação e construção de seu cotidiano e vida. Assim, cabe ao outro – o adulto – decidir e guiar suas vidas. Às crianças ficam atribuídos papéis passivos, receptoras da ação e concepção dos outros.

Lucas nos traz em seu relato a impossibilidade de exercer influência em outro cenário e com outros parceiros: na comunidade, com outras crianças. Abaixo o relato:

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Regiane: [...] Tem mais alguma coisa na casa dela [tia] que você gosta?

Lucas: Porque lá tem... [...] tem um campinho lá embaixo, um campinho que ela fez. Só estão faltando os dois golzinhos e os moleques destruíram. Colocou aqueles negócios assim, brancos, e eles destruíram.

Regiane: Humm...

Lucas: Tem que colocar tudo de novo.

Regiane: Quem que destruiu?

Lucas: Foram os moleques. A menininha de lá, né, ela que fica passando e jogando no irmão dela e o irmão dela fica jogando nela...

Regiane: E aí? Alguém falou alguma coisa ou não?

Lucas: Falou.

Regiane: Quem falou?

Lucas: Eu.

Regiane: Que que você falou?

Lucas: Eu falei “Ah. Por que que vocês fizeram isso? Agora vai ter que fazer tudo de novo!”. E eles não falaram que iam fazer... eles nem fizeram.

Regiane: E você acha que porque eles que destruíram, eles que deviam fazer?

Lucas: Ahã.

Regiane: E eles não fizeram mais?

Lucas: Ahã.

Regiane: Você acha que se outra pessoa tivesse falado, eles teriam feito? Ou não, ia ficar a mesma coisa?

Lucas: Eu acho que sim.

Regiane: Quem que deveria ter falado? Quem que... se tivesse falado, eles iam fazer?

Lucas: A... mãe dele.

Regiane: Quando a mãe fala, eles fazem?

Lucas: É. [linhas: 1502 a 1529].

O caso de Lucas mostra-se diferente em relação aos anteriores em dois pontos principais: a diferença entre os parceiros e a tentativa de exercer influência de Lucas. Diferentemente das outras situações, Lucas interage com outras crianças do bairro – o que dá maior horizontalidade à interação (pelo menos no aspecto geracional), por se tratar da mesma categoria: crianças. Em relação à idade, diferentemente das interações estabelecidas com adultos, socialmente não encontramos uma maior atribuição de poder a ele ou aos parceiros de interação.

A segunda diferença está no fato de Lucas agir sobre a situação, ele tenta influenciar a ação das crianças e buscar que elas reparem o estrago que fizeram, e relata: “Eu falei ‘*Ah. Por que que vocês fizeram isso? Agora vai ter que fazer tudo de novo!*’. E eles não falaram que iam fazer... eles nem fizeram”. Mas tem sua tentativa frustrada. Ao ser indagado sobre se ao modificar o interlocutor as crianças mudariam suas ações, Lucas relata que o resultado poderia ser diferente caso a mãe das crianças interviessem na situação, e não ele. A partir da situação, podemos encontrar uma significação que atribui à figura materna uma maior influência sobre a ação das crianças do que outros parceiros de interação.

Contrapondo-se às situações em que as crianças não têm influência sobre seus parceiros e suas ações, encontramos outros relatos que atribuem tal possibilidade às crianças. A influência exercida e relatada perpassa relações vivenciadas com diferentes parceiros, desde outras crianças até adultos. Iniciamos nossas discussões sobre a influência exercida tendo outras crianças como parceiras de interação:

Ingrid, 9 anos, moradora do assentamento.

Ingrid: Ela inventou para a minha outra amiga, a Giani que eu tinha achado o cabelo dela feio quando ela cortou, aí ela pegou e mandou o irmão dela me bater, só que ele não conseguiu porque o tio, o inspetor, o zelador da escola... [...] ele pegou e... não deixou ele me bater.

Regiane: Quem que é o menino?

Ingrid: É o Renato, só que depois parou porque eu conversei com ele, falei com ele e depois, a minha mãe falou para a Leandra, [...] [*linhas: 680 a 689*].

Ingrid relata que sua conversa influenciou a ação do menino que queria lhe bater a pedido da irmã. Descreve uma situação em que, a partir de conversa, ponderações e explicações, convence o irmão da amiga a não agredi-la como a menina havia pedido. Com estratégias como a contenção do menino pelo inspetor, e posteriormente sua conversa e argumentação, houve influência na mudança de comportamento do menino para com ela.

Daniela nos apresenta uma situação de influência que tem como parceiro um adulto e que ocorre no ambiente escolar:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento.

Regiane: Então, você não acha que sempre que a gente está errado a gente tem que tentar consertar o que a gente faz que tem jeito? Igual você me falou quando a gente estava vindo para cá, que todo mundo está aprendendo, né? A gente erra e tem que tentar acertar... né? Que você me falou da escola...

Daniela: Igual a minha professora, ela errou, ela falou que essa quinta feira, que é hoje, não ia ter aula, que era na outra quinta-feira que não vai ter aula, daí ela errou, e falou lá... foi lá e pediu desculpa, ela quase chorou lá, coitada...

Regiane: Porque ela errou o dia?

Daniela: Ela errou o dia, ela quase chorou, ela levou umas broncas lá, ela falou assim que ela não levou uma bronca daquelas com dó, mesmo... levou bronca sem dó, ninguém teve dó de...

Regiane: Quem que deu bronca nela?

Daniela: A... as coordenadoras, diretora, secretária da escola...

Regiane: Por que que ela levou bronca?

Daniela: Por causa que os alunos não viriam estudar.. não iam vir. [...] Nessa semana aqui... hoje não viria estudar... daí depois ela falou assim que não vai vir mesmo hoje por causa que a filha dela está

doente, ela tem de levar a filha dela no médico... e tem de ser ela... [...] Ela tinha confundido o dia, ela levou bronca, ela pediu desculpa, ela perguntou... foi indo de um em um, perguntou: “Você entendeu? Você entendeu?” Você fala que sim, entendi. Aí quem falasse que não, ela repetia, fazia de novo...

Regiane: Que que você achou disso, Daniela? Dela ter ficado triste, chateada por terem brigado com ela. Que que você achou?

Daniela: Não sei.

Regiane: Você ficou triste? O que que você sentiu na hora que você falou... que ela quase chorou. Que que você ficou?

Daniela: Ah, eu fiquei com dó dela, coitada, que ela nunca é de chorar.

Regiane: [...] porque ela nunca chora?

Daniela: Ela nunca chora, quando ela vai pedir desculpa, ela fala: Você me desculpa, por favor, daí falando... fala, ela não chora, mas daí aquele ela ficou assim: [*falando como que chorando*] vocês me desculpam...

Regiane: E chorando mesmo?

Daniela: Não, ela não chorou, ela quase chorando lá, vocês me desculpam. [*ri*].

Regiane: Nossa, Daniela. Mas e, assim, ela pede muita desculpa para vocês?

Daniela: Quando ela erra, ela pede muita desculpa, igual o dia, ela mandou nós fazermos... fazermos 6 páginas lá do livro, daí depois sendo que não era, não tinha é... 6, era só 3. Nós entendemos, não sei se foi nós que entendemos ou se ela entendeu errado.

Regiane: E aí ela pediu desculpa para vocês?

Daniela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: E o que que você sente quando ela pede desculpa, que que você acha?

Daniela: Ah, não sei...

Regiane: Faz diferença ela pedir desculpa? Faz... Faz diferença? Você acha que se ela chegasse e falasse, brigasse e não pedisse desculpa, aí ia ser diferente?

Daniela: Ia ser diferente.

Regiane: Você acha bom ela pedir desculpa?

Daniela: Acho. Porque ela não é como algum... certas... é... professoras que nós... igual, a Nidia, aquela lá que dá chute na carteira, dá chute na mesa... [*linhas: 788 a 837*].

Daniela nos traz a ação da professora que erra, pede desculpas e chora. Através desses atos, a professora desconstrói a matriz amplamente difundida que atribui ao adulto, especialmente alguns (como professores), maior poder nas relações para com as crianças. A professora se apresenta como uma pessoa aberta a erros, emotiva e que respeita a criança, se desculpando frente aos mal entendidos.

A partir de uma concepção de que as crianças têm direitos e merecem respeito, a professora demonstra que suas atitudes são influenciadas pelas crianças e por essa visão de criança, que as possibilita maior possibilidade de consideração por parte da professora.

Além das situações descritas que se referem a situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, elas também descrevem situações de influência ou não na situação a partir de seus desejos e vontades, tema sobre o qual discutiremos a seguir.

4.3.2 A partir de desejos e vontades

A influência da criança a partir de seus desejos e vontades ocorre em situações em que as crianças têm ou não suas vontades e pedidos considerados por seus parceiros de interação, o que pode resultar na mudança de comportamentos dos parceiros de interação ou na organização de espaços. As situações descritas ocorrem no ambiente familiar e se referem a

assuntos como mudança de escola, momentos de lazer, como viagens, passeios e a TV, mas as principais atividades descritas estão relacionadas à moradia, tanto em relação à mudança do local em que residem até situações que envolvem a estruturação e organização desse espaço.

Como na discussão anterior, iniciaremos a discussão por situações em que as crianças relatam não serem consultadas sobre suas opiniões e desejos, o que ocorreu em apenas dois casos, referentes à construção e mudança de casa. Acompanhem os relatos:

Stella, 9 anos moradora do assentamento:

Regiane: Não? Na sua casa, por exemplo, vai construir a sua casa, seu pai pergunta para você como é que você quer a sua casa?

Stella: An-an [*negação*]. [*linhas: 2033 a 2035*].

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Regiane: Ele [*pai*] perguntou se você quer mudar?

Lucas: Não.

Regiane: Não perguntou?

Lucas: Só quando eu estava lá. Ele tem que falar... porque eu já queria mudar.

Regiane: Você já queria...

Lucas: Aí ele tem que perguntar para a minha mãe e minha mãe falou que sim.

Regiane: Aí sua mãe que quer? Para você ele não perguntou?

Lucas: Não. Para mim, ele não perguntou. Perguntou para a minha mãe.

Regiane: Só para a sua mãe?

Lucas: Ahã.

Regiane: Mas você já queria mudar antes?

Lucas: Já. [*linhas: 824 a 842*].

A questão da não influência sobre questões referentes à moradia permanecem. No tópico anterior, discutimos a desconsideração das crianças nesse processo. Nos trechos acima destacados de Stella e Lucas, ressaltamos que além de não serem informadas, também não têm seus desejos e vontades consideradas nesse processo. A fala de Stella complementa a anterior, formando um quadro de desconsideração e sem interesse em seus desejos e vontades.

Já no relato de Lucas, o menino afirma não ter sido perguntado por seu pai se queria mudar de cidade. No decorrer da conversa, oscila na resposta, dizendo que apenas a mãe foi consultada, e em seguida diz que também foi consultado quando foi à cidade, mas parece trazer que tal consulta não seria necessária pelo fato dele já querer se mudar.

Ainda em relação à mudança, mas agora se referindo à mudança de casa, indo morar com o padrasto, Raquel aponta:

Raquel, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: Faz muito tempo? Entendi... você... quando ela foi morar com o Lourenço [*padrasto*], ela perguntou para vocês se vocês queriam morar com ele ou não?

Raquel: Não... [...] quando nós fomos saber, minha mãe já estava, é... quem foi morar primeiro lá, dormir lá primeiro com a minha mãe, quem foi a primeira pessoa na casa do Lourenço, quem foi dormir primeiro lá era eu...

Regiane: Você foi a primeira que foi dormir lá na casa do Lourenço?

Raquel: É, com a minha mãe...

Regiane: E suas irmãs dormiam onde?

Raquel: Lá na casa da minha tia...

Regiane: Na casa da sua tia... [...] Mas ela [a mãe] nem perguntou se queria ou não [morar com ela na casa do padrasto]?

Raquel: Não, ela perguntou...

Regiane: Perguntou? Que que ela perguntou?

Raquel: Ela falou assim: “Quem quer morar comigo na casa do Lourenço?” E todo mundo falou que quer...

Regiane: Vocês foram morar [...] porque ela tinha ido morar? Foi isso? Ou por que vocês acharam que ia ser melhor?

Raquel: Não, porque se nós não fôssemos, nós íamos ficar na casa da minha tia com... com... com meu tio, agora meu tio também morava lá, ele batia em nós... [...]

Regiane: E é melhor com o Lourenço?

Raquel: Ahã. [linhas: 975 a 1010].

Baseadas no relato, verificamos que a influência de Raquel fica restrita à escolha de ir ou não morar com a mãe e o padrasto, visto que a mãe já havia se mudado. Mas tal escolha se mostra limitada, pois a alternativa à mudança para a casa do padrasto era continuar morando com o tio que a agredia. Assim, a possibilidade de mudança que se apresentou quando a mãe foi morar com o padrasto, abriu uma alternativa à agressão sofrida, o que pode ter configurado o desejo de mudança de Raquel e das irmãs. A pergunta da mãe se querem ou não mudar, aparece em segundo plano frente ao desejo de sair da companhia do tio.

Em relação à mudança da cidade para o assentamento, Valentim coloca:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento.

Regiane: Entendi. E quando você veio para cá, como é que foi? Sua mãe chegou lá e falou que você ia vir para cá?

Valentim: É.

Regiane: Ela perguntou se você queria vir?

Valentim: É. Aí meu avô vendeu quando nós viemos para cá.

Regiane: Mas ela perguntou se você queria vir?

Valentim: Perguntou.

Regiane: Perguntou? E aí, como é que foi?

Valentim: Aí eu falei: “Ah, quando meu vô vender a casa eu vou vir para cá”. Aí meu vô... vendeu... não, vendeu ainda, não. Aí... aí minha mãe... aí meu... aí minha... meu pai mais minha mãe enrolaram um rolo lá. Falar... aí meu pai falou assim: “Ah, eu quero um bebê”. Aí... aí a barriga dela ainda até um... estava pequena.

Regiane: Antes. Aí ela arrumou um rolo com ele...

Valentim: Aí fez... Fez assim... estava... estava assim, ó, ainda pequenininha.

Regiane: Entendi. E aí ficou grávida da Maitê.

Valentim: É.

Regiane: Mas vem cá, você acha que se... se você não quisesse vir para cá e falasse assim: “Mãe, eu não quero ir lá para o assentamento”. Que que você acha que ela ia fazer?

Valentim: Ela ia me bater.

Regiane: Ela ia te bater. E aí você viria do mesmo jeito?

Valentim: É. [linhas: 1442 a 1462].

Valentim apresenta uma concepção de ser considerado pela mãe, influenciando sobre suas ações, mas ao ser indagado sobre o que ocorreria se discordasse da mãe, o menino relata que apanharia. Assim, é escutado e influencia nas ações da mãe, desde que concorde com ela e apresente o mesmo desejo.

Marcos e Daniela se colocam mais claramente em relação à consulta sobre a mudança:

Marcos, 10 anos, morador do bairro:

Regiane: Seu pai pergunta se vocês querem mudar?

Marcos: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Vocês respondem?

Marcos: Responde que sim. [linhas: 1278 a 1281].

Marcos destaca ser consultado, mas não conseguimos maiores informações sobre as configurações que a relação assume, o que não ocorre no relato de Daniela:

Daniela

Regiane: Você gosta de morar aqui?

Daniela: Quando eu vim aqui no primeiro dia, fui lá e fiquei, fiquei assim: “Ah não, mãe, vamos embora, vamos embora, não quero aqui não, não quero ficar aqui, não...” Minha mãe: “É porque você ainda não acostumou aqui, vamos acostumar mais aqui, daí... se depois se..., daí vamos ver se nós ficamos aqui...”. Daí depois foi passando e eu nem liguei mais com isso...

Regiane: Depois você começou a gostar? Ou você não liga mais...

Daniela: Eu não ligo mais disso... para mim está tudo normal...

Regiane: Normal?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Mas você chega a gostar daqui hoje?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Se hoje sua mãe falasse assim: “Você quer ir embora?” Você ia?

Daniela: Não.

Regiane: Não?

Daniela: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Ela depois, ela chegou a perguntar para vocês, se vocês estavam gostando?

Daniela: Ela falou: “Vocês ainda querem ficar?” Eu falei: “Eu quero, mãe. Aqui está bom.”

Regiane: Ah, aí depois vocês gostaram? Você falou que faz 4 anos que você mora aqui?

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça]. [linhas: 1722 a 1740].

No trecho acima, Daniela recorre à mãe pedindo para que fossem embora do assentamento. Em resposta, a mãe negocia a estadia pedindo para que Daniela conheça melhor o lugar antes que tomem suas decisões. Os lugares ocupados por Daniela e sua mãe são bem definidos, cabendo à mãe resolver onde morarão. Mas verificamos que a criança é escutada, considerada, e a decisão final – ficar ou não no assentamento – foi negociada entre mãe e filha: “*É porque você ainda não acostumou aqui, vamos acostumar mais aqui, [...] daí vamos ver se nós ficaremos aqui...*”. Nessa interação descrita, verificamos uma inserção de seus membros (Daniela e sua mãe) como uma importância igual entre eles, não prevalecendo a vontade ou ideia de um de seus integrantes, mas sim a negociação.

Yara também relata situações relacionadas à casa para a qual irão se mudar, e a menina apresenta sua casa e o fato de ter escolhido seu quarto:

Yara, 8 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E deixa eu te perguntar. Você ajudou a escolher como é que ia ser a casa? Ou só te contaram?

Yara: Não, eu só ajudei só a escolher meu quarto.

Regiane: O seu quarto?

Yara: Meu quarto é o mais pequeno que tem lá.

Regiane: Por que que o seu é o mais pequeno?

Yara: Ah, porque vai dormir eu e o meu sobrinho na beliche! [...] É. Ele é pequenininho ainda. Eu em cima e ele embaixo! [...]

Regiane: [...] E como é que foi isso? Seu pai te chamou para você escolher seu quarto?

Yara: Chamou.

Regiane: Que que ele falou para você?

Yara: Não falou nada, chamou para eu escolher. [...]

Regiane: Foi o que sobrou ou o que você queria mesmo?

Yara: Foi o que eu queria. [...]

Regiane: E por que que você escolheu o menor?

Yara: Ah, é só eu e o meu sobrinho, meu guarda-roupa é pequeno, e o dele também. [*linhas: 1107 a 1147*].

Yara descreve como era a casa e os critérios utilizados por ela para a escolha do quarto, sendo a primeira a escolher e dizendo por quê.

Referindo-se a outras situações de suas vidas, Marcos relata uma situação que se refere a possíveis consequências dos desejos e vontades das crianças nas situações e comportamentos dos parceiros:

Marcos, 10 anos, morador do bairro:

Regiane: Você acha que... seus pais normalmente perguntam o que vocês querem? Por exemplo, se vocês querem passear, ou quando vocês vão sair se vocês... onde vocês querem ir?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Pergunta?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: E aí levam vocês onde vocês querem ir?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Eles perguntam se você que ir à Igreja?

Marcos: Não, mas nós vamos...

Regiane: Tem que ir? Já teve algum dia que você não queria muito ir e foi?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*]. [...]

Regiane: Mas eles... você chegou a falar para os seus pais, ou não?

Marcos: Já.

Regiane: E aí?

Marcos: Ele falou, assim, que eu podia ficar.

Regiane: Aí você ficou...

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Você acha que seus pais levam em consideração o que você fala?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*]. [...]

Regiane: Que tipo de coisa? Tem algum exemplo para você me dar, alguma coisa que você falou que realmente...

Marcos: [*Sinal de não com a cabeça*]. [*linhas: 1282 a 1313*].

A fala de Marcos também se apresenta contraditória. Devemos ressaltar que a contradição apresentada pela criança não se refere a uma mudança de opinião, mas retrata a complexidade da situação, que se materializa na contradição dos fatos. Marcos apresenta uma significação sobre a ação dos pais, na qual tem suas vontades e desejos considerados como quando pede que o levem para passear em determinado lugar e seus pais o atendem. Em contrapartida, existem lugares aos quais tem que ir, independentemente de vontade, como a igreja. No decorrer do relato, ao afirmar a seu pai sobre a não vontade de ir à igreja, esse o deixou ficar em casa. Tais afirmações nos remetem à complexidade da ação de consideração das vontades da criança, que dependem da situação e da importância dessa para a família.

Assim, eles o consideram na escolha do passeio, mas frente à ida à igreja, que se apresenta com outra significação para a família, os critérios para a consideração mudam, sendo que relata inicialmente uma maior rigidez em relação à ida da criança, independentemente de sua vontade, mas depois alega uma negociação com o pai. Assim, verificamos que a influência da criança sobre os comportamentos dos pais a partir de seus desejos não apresenta-se com limites rígidos e bem delimitados, mas depende, dentre outros fatores, da importância do fato e do momento da família.

Indo ao encontro da discussão sobre lazer, Raquel destaca:

Raquel, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: Ouve? [...] igual a sua mãe na hora que ela vai decidir alguma coisa, se você falar que você não quer, ela deixa de fazer? Por exemplo, se sua mãe for viajar para algum lugar e você não quer ir...

Raquel: Ela deixa eu na casa da minha tia...

Regiane: Ela deixa na casa da sua tia, você não vai? Você acha isso bom?

Raquel: Acho, lá eu brinco com o... com o Tito.

Regiane: Que que é o Tito?

Raquel: O cachorro da minha tia... [linhas: 1628 a 1635].

Raquel destaca ter sua vontade considerada, o que não impede que a mãe também exerça sua vontade, apresentando outro comportamento, uma saída que englobe o desejo da mãe e de Raquel, recorrendo à tia para ficar com a menina. Raquel destaca a possibilidade de influenciar através de seu desejo na ação da mãe, ter sua vontade realizada sem que sua mãe abra mão de seus desejos. De acordo com Raquel, ambas saem satisfeitas. Trazendo outra situação de influência, Raquel coloca:

Raquel, 9 anos, moradora do bairro:

Regiane: [...] Você acha que sua mãe ouve o que você... fala?

Raquel: Ouve...

Regiane: Ela faz o que você pede?

Raquel: Faz.

Regiane: Tipo o que, me conta um caso, uma vez...

Raquel: Quando eu pedi para ela me tirar lá da... da escola, aí lá, da escola que eu estudava lá, ela colocou eu aqui... [...]

Regiane: Por que você quis tirar, por que que você quis sair da escola?

Raquel: Não sei...

Regiane: Você não gostava de lá por quê?

Raquel: Lá dava... dava muito leite, eu não gostava de leite... [linhas: 945 a 971].

Raquel traz um exemplo sobre situações em que tem seus desejos considerados: no pedido de mudança de escola. Após afirmar não gostar da escola e solicitar à mãe que a transferisse para outra instituição, tem seu pedido aceito e influencia na ação da mãe. Assim, a mãe leva em consideração o pedido da menina para embasar sua ação.

Dentre os parceiros de interação descritos, apenas Daniela se refere aos irmãos em uma situação em que os mais velhos têm suas ações influenciadas pelos desejos e vontades dos irmãos menores:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Daniela: O Norton e o Pedro. Ligaram o gerador ontem pra nós assistirmos TV.

Pesquisadora: Vocês assistem televisão todo dia?

Daniela: [Sinal de não com a cabeça].

Pesquisadora: Quando que vocês assistem?

Daniela: Só de vez em quando, quando tem jogo. Por causa que, meu irmão liga o gerador quando tem jogo. E ontem pôs um desenho pro Vinicius lá assistir [...] Por causa que o Vinicius fala: “Ah, não, sempre quando liga o gerador vocês só gostam de assistir novela... [...]”. [Risos] [...]

Daniela: [...] Fica lá só assistindo Alma, assistindo é... Índia. Índia! Caminho das Índias. [se referindo às novelas]. Daí meu irmão foi lá e ligou o gerador, pôs lá Homem Aranha pra ele. “Aí, né? Até que enfim um dia!”

Pesquisadora: E você, achou bom ligar pra ele ver?

Daniela: Ah sim, porque sempre coloca só o gosto dos grandes... só o gosto dos grandes... [linhas: 1064 a 1108].

Verificamos no relato da relação estabelecida entre os irmãos de Daniela de diferentes idades que os irmãos mais velhos, adolescentes, assumem o lugar geralmente atribuído aos adultos frente às crianças, “ditando” as ações – depende deles ligar ou não o gerador para assistirem televisão. O gerador funciona a gasolina, sendo que o irmão mais velho trabalha, comprando gasolina para assistirem jogos. O poder nessa situação está diretamente relacionado ao poder econômico: o de comprar a gasolina para ligar o gerador.

Verificamos que a questão econômica não serve como base para uma manutenção do poder somente nas mãos de quem o detém, mas encontramos uma possibilidade de escuta e negociação, sendo que a fala das crianças menores (de quatro anos) influenciam em suas decisões de ligarem a TV e colocar os programas solicitados.

Devemos ressaltar que a o ato da criança influenciar ou não em seus contextos se apresentam qualitativamente diferentes, principalmente quando abordamos a forma de conceber a criança e seus direitos. A não consideração está diretamente atrelada a um significado de criança e de infância como incapaz, a qual não tem direito de se pronunciar e ter suas vontades e pensamentos considerados na estruturação da vida cotidiana de seus grupos. Em contrapartida, a consideração da criança e de suas concepções está diretamente relacionada a uma compreensão da infância como detentora de saberes e desejos específicos, mas não menos importantes e que devem ser ouvidos, e ponderados, como os de todas as outras pessoas que compõem o grupo.

A criança não ter a possibilidade de se manifestar e influenciar em seus grupos também depende das características pessoais dos membros de seus grupos, que podem ser autoritárias e não possibilitar que ninguém, independentemente da questão etária, influencie nas decisões tomadas. Devemos considerar que as concepções e ações dependem da matriz, mas também das características dos parceiros e do cenário vivenciado, sendo que alguns têm maior abertura à escuta dos integrantes e outros se apresentam institucionalmente mais rígidos

e com menor possibilidade de influência de seus componentes.

Frente à compreensão corrente de participação, a qual dicotomiza as relações entre participativas e não participativas, uma das principais questões levantadas é a possibilidade de consideração da criança nos espaços e parceiros da criança.

Independentemente da influência ocorrer ou não – se os pais desistiriam da moradia ou mudaram a criança de escola baseados apenas no pedido da criança –, o que nos interessa é a apresentada pelas crianças de que possuem seus desejos e vontades considerados e que exercem influência sobre a ação de seus pais. Tal fato atribui um poder à criança de influência, em uma concepção de criança que tem vontades dignas de escuta, e que devem ser ouvidas e consideradas. Legitima-se a vontade da criança e seu poder de agir sobre o comportamento dos parceiros e nos cenários baseados em suas vontades. Outra possibilidade de análise é contrária: frente à compreensão das crianças de que a pesquisadora considerava a influência importante, colocam-se como crianças portadoras de desejos, influenciando nos contextos. De qualquer forma, verificamos que a concepção de crianças com desejos a serem considerados está presente no repertório das crianças. Assim, essa concepção torna-se uma possibilidade nas relações estabelecidas com os familiares.

4.4. SUBMISSÃO

Pode causar estranheza falar de submissão como uma forma de participação. Partindo-se da concepção por nós adotada de participação – como uma qualidade da interação, forma que materializa a inserção da pessoa na interação através de suas ações, posições e papéis assumidos e atribuídos a elas pelos parceiros – essa aproximação torna-se possível. Como destacado, a cada relação estabelecida pela criança voltamos nosso olhar para a criança, buscando explicitar qual a forma como ela participava daquela situação, com aqueles parceiros. Mas em nossa trajetória nos deparamos com situações de violência sofrida pelas crianças, de coerção e de desrespeito a seus direitos. Nessas situações, as crianças assumem uma posição ou papel de submissão.

De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009), submissão refere-se ao “ato ou efeito de submeter (-se); (1) condição em que se é obrigado a obedecer; sujeição, subordinação; (2) disposição para obedecer, para aceitar uma situação de subordinação; docilidade, obediência, subalternidade; (3) humildade afetada; subserviência, servilismo” (s/p.).

Em nossas conversas, encontramos situações e/ou relações em que as crianças são

levadas a exercer comportamentos exigidos pelos adultos, mesmo que sejam contraditórios aos seus desejos e vontades, e sem possibilidade de negociação. Nessas situações, nem sempre é possível à criança negociar papéis e desejos, os quais são impostos devido ao poder atribuído socialmente a determinado grupo em detrimento de outro (aos adultos em detrimento das crianças), ou mesmo por ameaças e violências de seus parceiros. Devemos destacar que a submissão experimentada pelas crianças muitas vezes não se coloca como uma possibilidade entre outras. Reiteradamente, apresenta-se como a única alternativa possível em algumas das situações vivenciadas pelas crianças.

Pudemos encontrar duas diferentes configurações de interações que buscam a materialização da participação da criança em comportamentos de submissão. Uma delas é a ameaça, que se apresenta mais branda, e possibilita alternativas à ação e comportamentos das crianças. Já na segunda, quando os parceiros utilizam a violência, notadamente a agressão física, a submissão da criança é imposta com maior veemência. Abordaremos cada uma delas nos tópicos posteriores.

4.4.1 Sendo Ameaçadas

De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009), ameaçado significa: “que se ameaçou; que recebeu ameaça(s); sob ameaça”. Já ameaça se refere a: “(1) fato, ação, gesto ou palavra que intimida ou atemoriza; (2) indício de acontecimento desfavorável ou maléfico; sinal; (3) ato que ficou ou ainda está no princípio; intenção” (s/p.). Em nosso caso, compreendemos a ameaça como a iminência de uma punição caso um comportamento desejado não seja realizado. Isto é, o anuncio de um castigo caso não apresentem o comportamento esperado ou exigido. Na ameaça, a submissão apresenta um caráter mais branda, mas não menos cruel. Mesmo apresentando possibilidades de ação para a criança, todas ficam condicionadas a consequências – caso sua ação não seja a mesma eleita por seus parceiros, o resultado para a criança será a punição. Verifiquemos os relatos:

Mariana, 7 anos, moradora do assentamento rural:

Mariana: Quando nós chegamos da esco... quando nós chegamos... [...] Aí nós conversamos um pouco... depois nós fazemos a lição [...].

Regiane: [...] E que que vocês conversam na hora que vocês chegam? Você conversa com a professora ou conversa com os colegas?

Mariana: Com a professora.

Regiane: E o que que vocês conversam com ela?

Mariana: [silêncio por 4 segundos].

Regiane: Ela fica perguntando as coisas para vocês?

Mariana: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Que que ela pergunta?

Mariana: Pergunta as coisas melhores...

Regiane: Como assim, pergunta as coisas melhores?

Mariana: Ela fala para a gente ter educação porque se não a gente não vai sair... no cinema... [linhas: 569 a 623].

A situação de interação com a professora descrita por Mariana é apresentada como um momento de “conversa”, mas a partir de suas características verificamos que tal situação não pode ser definida como uma conversa. Para que se trate de uma conversa é necessário que ocorra uma troca entre as pessoas envolvidas e que todas tenham o direito de fala e que sejam ouvidas. Mesmo afirmando que a professora realiza perguntas às crianças, quando apresenta as características da conversa, relata: “*Ela fala para a gente ter educação porque se não a gente não vai sair... no cinema...*”. Assim, a “conversa” estabelecida assume contornos de ameaça, na qual as crianças devem ter educação para que possam ir ao cinema. Tal situação poderia ser compreendida como um momento de combinação ou contrato entre as crianças e a professora, mas ao contrário desses conceitos que se colocam com a necessidade de escuta de todos os parceiros e negociação de posições buscando um consenso entre as partes, em sua ação, a criança relata que a professora recorre a uma atividade desejam muito – o passeio ao cinema – para que elas apresentem o comportamento desejado – serem educadas. Não se coloca uma situação de negociação, ou mesmo possibilidade de expressão das crianças; as crianças devem se submeter à vontade da professora em troca do passeio desejado.

No relato de Danilo, encontramos outra ameaça realizada pela mesma professora:

Danilo, 7 anos, morador do assentamento:

Regiane: Ela [professora] é brava?

Danilo: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: E quando o pessoal faz bagunça, tem gente que faz bagunça, na sua sala?

Danilo: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Tem? E quando o pessoal faz bagunça, que que ela faz?

Danilo: Ela xinga.

Regiane: Ela xinga, que que ela fala? [Silêncio por 4 segundos].

Regiane: Ela fala que é para parar... que que ela fala?

Danilo: Ela fala que vai chamar a mãe e o pai aqui... [...]

Regiane: Entendi... e aí, que que acontece... depois?

Danilo: Ah?

Regiane: Ah, por exemplo, que que é a bagunça que a criança faz que ela fala isso?

Danilo: Quando um fica dando tapa nos outros... [...]

Regiane: Ela já chamou o pai de alguém lá?

Danilo: [Sinal de não com a cabeça]. [linhas: 468 a 486].

No relato de Danilo, encontramos outro momento de ameaça, mas agora não com o objetivo de que as crianças não realizem alguma atividade. Nessa descrição, as crianças apresentam comportamentos de agressão entre eles e a professora recorre à ameaça para que eles interrompam a ação.

Em ambos os casos – de Mariana e Danilo –, a professora, ao buscar a disciplina, recorre à submissão em detrimento de uma negociação. Mas o que devemos ressaltar é que, ao

recorrer à ameaça, a professora se utiliza de fatores externos à sala e à relação estabelecida entre ela e as crianças como “moeda de troca”. Os dois atos apresentados como alvos de desejo das crianças – o passeio ou não ser punidos com a presença dos pais na escola – estão fora do ambiente escolar, não o compõem diretamente. Atribuir a necessidade de bom comportamento e disciplina a fatores externos pode diminuir a importância do espaço e das relações ali configuradas. O respeito mútuo, a necessidade de negociação de posições e concepções em busca da construção de consensos entre as pessoas e não recorrer à agressão física fazem parte de uma concepção de educação e desenvolvimento ético que deveria compor os objetivos das escolas. A educação amplia-se para aspectos éticos e relacionais e não apenas conteudistas. Ao recorrer a fatores externos, a professora perde uma importante oportunidade de desenvolvimento desses aspectos com as crianças, as quais podem parar de apresentar comportamentos de desrespeito e agressão, mas não devido a uma concepção de necessidade de respeito mútuo e não violência, mas sim em busca de um prêmio, ou ainda, para evitar uma punição.

Outra forma de submissão encontrada é através da nota de participação.

Acompanhemos o relato de Daniela:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E que que é essa nota de participação? [...]

Daniela: Assim. Não, é assim que... [...] está dando nota também para quem está participando da aula.

Regiane: E como é que é isso de participar da aula?

Daniela: Assim, quem está fazendo tudo as lições, quem está respondendo, quem não está.

Regiane: Respondendo, você fala, na hora que ela pergunta?

Daniela: Responden... é. Respondendo, prestando atenção no que que ela explica, porque quando ela explicou para nós que... que o dia que é o dia do livro, que dia que é o dia do índio, dia não sei de que, descobrimento do Brasil, então daí eu fui lá e não prestei atenção, e quando foi... daí eu não sabia que ela ia dar prova para nós disso. Eu fui lá e fiquei... nem liguei e quando foi na hora eu errei.

Regiane: [...] sua nota final é nota de participação mais nota da prova? É isso?

Daniela: É. [...]

Regiane: Mas a participação em si é o que?

Daniela: Participação, como assim?

Regiane: É, essa nota que ela vai dar de participação. É se você respondeu as coisas, se prestou atenção?

Daniela: É, se prestou atenção...

Regiane: E como é que ela vai saber se vocês fizeram essas coisas?

Daniela: Porque ela de lá, ela fica olhando, né? Ela vê quem está conversando, ela vê quem não está, quem está prestando atenção, quem não está.

Regiane: [...] E ela avisa, por exemplo, se alguém vai fazer alguma coisa e perder nota, ela fala?

Daniela: Ela fala: “Ixi, esse ano você abaixou, viu? O ano passado você estava subindo, agora você abaixou”. Ela fala, ela dá dica para nós.

Regiane: E ela fala assim, uma vez: “ô, se você fizer isso de novo, você vai diminuir sua nota”, ou ela já diminui a nota?

Daniela: Ela já diminui. [linhas: 2254 a 2303].

Ironicamente, mais uma vez, a palavra “participação” está associada a uma forma de controle e submissão das crianças, dessa vez, atribuindo-se nota à participação das crianças

nesses ambientes. A participação na sala de aula é descrita por Daniela como “fazer a lição, responder às perguntas da lição, prestar atenção no que a professora explica”, sendo atribuída uma nota a esses comportamentos. Assim, encontramos implícita a ameaça de punição, através da diminuição da nota final, caso não apresentem os comportamentos considerados necessários para a aprendizagem da criança. A nota de participação se apresenta como disciplinadora e ao mesmo tempo ameaça. Além disso, em relação à matriz sócio-histórica materializada nessa interação, verificamos que se mantém uma concepção de ensino tradicional, que enfatiza o professor como detentor do conhecimento, que deve ser passado para as crianças, sendo que essas devem ser controladas e disciplinadas nesse processo de educação e para que a aprendizagem ocorra.

A palavra “*participação*” tal como utilizada na escola de Daniela se apresenta na contramão dos novos discursos e práticas pedagógicos sobre a participação infantil, que propõem a inserção das crianças na organização e decisões da/na escola. Na escola da menina, a participação que é utilizada está atribuída a uma visão disciplinar, como instrumento auxiliar na relação com as crianças que não se comportam bem e que não fazem a lição, com a utilização da “nota de participação”.

Em situações em que as crianças participam sendo submissas devido às ameaças realizadas a elas, o comportamento de submissão se apresenta com um dos possíveis nas situações vivenciadas. Isto é, ao interagir com seus parceiros, diferentes caminhos são apresentados para sua inserção e participação naquela situação, sendo um desses caminhos é seu comportamento de submissão. Todos os caminhos apresentam consequências a serem enfrentadas, sendo que o caminho da submissão se apresenta tentador: fazer o que se é solicitado em troca de boas notas, passeios, não serem punidos. Mesmo aparentemente se apresentado como desproporcional, com gratificações claras e ao alcance imediato de coisas positivas caso se submetam, apresenta-se como um dos comportamentos possíveis na situação. Em contrapartida, encontramos a violência sofrida pela criança. Nessas situações, frente à agressão física, as possibilidades de ação e comportamentos apresentados diminuem consideravelmente. Os caminhos se tornam poucos, apresentando, algumas vezes a submissão como o único possível. A partir de agora discutiremos esses casos em que as crianças sofrem violência.

4.4.2 Sofrendo violências

Várias situações de violência e desrespeito aos direitos das crianças foram relatadas. Consideramos de grande necessidade trazer à discussão e dar visibilidade aos eventos citados.

Ao nos depararmos com os relatos, buscando compreender qual a forma de participação da criança nessas situações, tivemos imensa dificuldade, principalmente nos momentos em que nos deparamos com a descrição de agressões físicas contra as crianças. Ao agredir, o adulto impõe seu poder físico sobre as crianças e nega-lhes os direitos de colocarem e serem considerados seus desejos, vontades, concepções. Por alguns momentos, a criança torna-se objeto da ira do outro, sendo assujeitada, subjugada, sendo negado seu direito de ser. Assim, nos deparamos por um longo tempo com as indagações: Como conceber a forma de participação de uma pessoa que sofre violências? Ao ser agredida e ter existência desconsiderada pelo outro, como a criança participa dessa situação? A pergunta permaneceu por muito tempo sem respostas.

Após várias tentativas, entre as diversas possibilidades colocadas para considerarmos essas formas de participação, a que julgamos como mais próxima foi a submissão. Mesmo considerando que ao trazer a forma de inserção das crianças em algumas interações como submissão não conseguimos traduzir toda a complexidade e nuances da situação, a utilizaremos.

Como denominador comum a todas as situações apresentadas, apontamos o fato de todas as crianças descreverem as agressões físicas como forma de repreensão contra comportamentos considerados inadequados por seus parceiros. Dentre os ambientes relatados em que ocorrem as agressões encontramos a família e a escola. Iniciemos pela família:

Lucas, 7 anos, morador do bairro.

Lucas: Eu... ainda bem que... eu acho que... eu num gostei do meu pai ir embora não, mas só que ainda bem que eu não apanho mais de correia do meu pai. [linhas: 479 a 480] [...].

Regiane: [...] Você achou ruim de seu pai ir [para outra cidade], mas você achou bom que você não apanha mais de correia. Ele te batia de correia?

Lucas: An?

Regiane: Ele te batia de correia?

Lucas: Batia. Bem forte.

Regiane: Por que que ele te batia de correia, Lucas?

Lucas: Porque, era porque meu irmão e eu brigávamos e era... meu irmão falava que eu não deixava... eu que pegava as coisa dele. E era mentira.

Regiane: E daí então você não... daí então seu pai te batia quando acontecia isso?

Lucas: É.

Regiane: Que que você acha disso dele te bater, Lucas?

Lucas: Não acho nada... eu acho que é muito triste ele me bater.

Regiane: Triste, como assim?

Lucas: Porque ele fala que ele gosta muito de mim, então por que ele me bate?

Regiane: Você já perguntou isso para ele?

Lucas: Não.

Regiane: Por que que você acha então... você acha que ele gosta de você?

Lucas: Ahã.

Regiane: Então, se ele gosta de você, por que será que ele te bate? Você já pensou nisso?

Lucas: Deve ser porque tem vez que eu faço bagunça.

Regiane: Você acha que tinha outro jeito de resolver isso sem ser ele te batendo?

Lucas: Acho.

Regiane: Como que ele poderia resolver isso?

Lucas: Falando comigo. Ele já falou, mas só que meu irmão só faz graça para eu brigar com ele.

Regiane: Seu pai já falou. E quando ele falou você parou de fazer?

Lucas: Parei. Só que meu irmão não quis. Meu irmão também... aí eu comecei a parar, meu irmão também...

Regiane: Então você parou e seu irmão não?

Lucas: Não. É. Aí depois o meu irmão foi apanhando do meu pai, meu pai foi conversar com meu irmão, aí meu irmão parou.

Regiane: Aí seu pai parou de bater em vocês ou ele bate de vez em quando?

Lucas: Ele não bate, não. Ainda bem.

Regiane: Ele parou?

Lucas: Parou. [linhas: 516 a 549].

Em um relato emocionante de Lucas, ele verbaliza a contradição das relações e sentimentos humanos. Inicialmente, coloca não ter gostado de o pai ter mudado de cidade, mas ao mesmo tempo acha bom porque não apanha mais. Além disso, se questiona: “*Porque ele fala que ele gosta muito de mim, então por que ele me bate?*” e depara-se com uma nova contradição. Apresenta uma reflexão e análise apurada da ação do pai, e faz sua leitura da situação “*Deve ser porque tem vez que eu faço bagunça*”. Mesmo atribuindo fator racional para a agressão, Lucas não deixa de mostrar sua insatisfação e sentimento negativo sobre o ato do pai. Ao ser questionado sobre o que achava da situação, em sua resposta coloca: “*Não acho nada... eu acho que é muito triste ele me bater*”, ressaltando seu sentimento negativo, que o incomoda e o faz sofrer.

Lucas destaca que o pai busca com a agressão que os filhos parem de brigar, mas destaca a ação de bater como caso à parte, que lhe traz sofrimento e tristeza. Além disso, apresenta uma alternativa à agressão: a conversa com o menino. Nesse ato, encontramos uma possibilidade de escuta de consideração de Lucas por parte do pai, ou ao menos, de um não assujeitamento da criança. Acreditamos que ao colocar a alternativa da conversa, Lucas, além de impedir a dor física, coloca também a possibilidade de impedir a dor moral e psíquica ao passar de uma situação de submissão a uma de possível negociação. Destacamos que essa é uma situação pontual, sendo que acreditamos que Lucas vivencie outros momentos de escuta e consideração, pois para que elas sejam cogitadas pelo menino, ele de alguma forma entrou em contato com essas possibilidades de ação ao longo de sua vida.

Os sentimentos de submissão e tristeza ficam mais evidentes no relato de Manuela:

Manuela, 9 anos, moradora do bairro.

Manuela: Mas minha mãe bate...

Regiane: Sua mãe te bate? E como é quando ela te bate?

Manuela: Ela fica nervosa...

Regiane: É? Me conta uma vez, que que aconteceu quando ela te bateu...

Manuela: Não... teve um dia que... [Silêncio por 5 segundos] teve um dia que ela mandou é... hum... espera aí...

Regiane: Você não lembra? [Risos].

Manuela: [Sinal de não com a cabeça. Risos].

Regiane: Te bateu muitas vezes, não?

Manuela: An-an [*negativo*].

Regiane: Não? É só quando ela fica muito brava?

Manuela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: E depois que ela te bate, que que acontece?

Manuela: Não sei que que acontece com ela...

Regiane: Não, mas com você, se ela te bate e aí? Você chora...

Manuela: [*sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: ... você não chora... Você chora? E aí, você fica quietinha?

Manuela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: E depois?

Manuela: Não posso dizer nada, fico quieta, assistindo...

Regiane: [...] assistindo TV?

Manuela: Ahã.

Regiane: E depois ela vai conversar com você, ou não? Ou ela fica um tempo sem falar com você? Você fica triste, Manuela?

Manuela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Por que que você fica triste?

Manuela: Ah, é porque ela me bate e às vezes ela chora.

Regiane: Quando ela te bate?

Manuela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Por que que você acha que ela chora?

Manuela: É... não sei porque que ela chora...

Regiane: Que que você acha, já pensou nisso, ou não?

Manuela: Ah, eu acho que ela chora... [*silêncio por 7 segundos*]. Hum... minha tia fala assim que... é... minha mãe se arrepende quando ela chora... aí fica lá chorando...

Regiane: Então você acha que quando ela chora porque ela te bateu, é porque ela arrependeu de ter te batido?

Manuela: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Mas ela te fala alguma coisa que ela arrependeu, ou não?

Manuela: An-an. [*Negativo*]. [*linhas: 430 a 469*].

Na conversa com Manuela verificamos sua dificuldade em lidar com a situação em que apanha da mãe. Com muitos silêncios, pausas, falas cortadas e até mesmo pela retração visível nesse momento da entrevista, coloca seu incômodo e desconforto. Além disso, verificamos que Manuela se afasta de seus sentimentos e significações quando, ao ser indagada sobre o que acontece depois que apanha, Manuela responde: “*Não sei que que acontece com ela...*”, se referindo à mãe e se afastando de seus próprios sentimentos, significações e emoções que ocorrem nela mesma. Mesmo evitando se colocar sobre o assunto, recorrendo às ações da mãe e a falas da tia (“*minha tia fala assim que...*”), Manuela coloca a submissão que vivencia nessa situação, principalmente ao destacar o que ocorre após a agressão destacando: “*Não posso dizer nada, fico quieta, assistindo...*”.

Ressalta também o choro da mãe após a agressão. Associa o fato ao que lhe diz a tia – o arrependimento da mãe por tê-la agredido –, sem, contudo, a mãe ter se manifestado para Manuela sobre o assunto.

A reação do familiar que agride também é apresentada por Daniela:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E como é, você faz muita arte?

Daniela: Ahã... [*risos*].

Regiane: E aí? Como é quando você faz arte?

Daniela: O dia que eu fiz uma arte lá, meu pai me pegou de couro, tadinha...

Regiane: Tadinho?

Daniela: Tadinha de mim... [risos]. [...] Tadinha de mim, coitada de mim...

Regiane: Ele pegou como, que que aconteceu?

Daniela: É, causa que eu tinha brigado lá com a menina lá, e apanhei da menina... [risos]

Regiane: A menina da onde?

Daniela: É uma menina lá, uma menina grandona...

Regiane: Ela é daqui o assentamento, ou da escola?

Daniela: Ela morava aqui no assentamento... [...] Meu pai descobriu, eu fui lá e fin... e eu apanhei...

Regiane: Teu pai te bateu?

Daniela: Eu apanhei de meu pai...

Regiane: Apanhou muito, Daniela?

Daniela: [Sinal de não com a cabeça]. Meu pai só me deu um pouquinho...

Regiane: Com que que ele te bateu?

Daniela: De cinto, com esse daqui, ó... [mostra um cinto que está sobre a cama em uma das fotos].

Regiane: Ah, é esse mesmo aí que está aí...

Daniela: [Sinal de sim com a cabeça]. [...]

Regiane: Doeu muito?

Daniela: Não. [...]

Regiane: Você ficou brava com ele?

Daniela: Eu fiquei, eu falei: “Nunca mais eu vou olhar para o pai, não vou mais dar bênção para o pai”.

Regiane: E aí?

Daniela: No outro dia eu pedi bênção, não tinha como...

Regiane: Por que que não tinha como?

Daniela: Não tinha como eu ficar sem dar bênção para o meu pai... Meu pai ia lá e falava: “Cadê a bênção? Esqueceu de mim?”. Eu ia lá e dava bênção...

Regiane: Você não tinha esquecido dele?

Daniela: Não. [linhas: 1816 a 1856].

Daniela traz à tona a punição física, mas também o afeto. Frente à punição, verificamos a emergência do ressentimento e da raiva, mas momentos depois a menina destaca o carinho do pai ao procurá-la para que dê bênção. Para abordarmos melhor a complexidade do sentido atribuído às práticas parentais, destacamos outro momento da entrevista, quando Daniela é chamada a colocar-se no lugar do pai de um menino que havia feito algo de errado. Referindo-se a uma estória que havia ouvido no rádio, relata:

Regiane: Se você fosse o pai do menino, que você faria?

Daniela: Ah, eu batia...

Regiane: Você batia nele?

Daniela: Porque daí eu sou pai, né? Se eu fosse pai, aí sim...

Regiane: O pai dele pode bater nele, o cara que não é conhecido não pode...

Daniela: É. [linhas: 754 a 759].

Nas falas de Daniela, verificamos que no momento da punição física o poder se atualiza de forma vertical, ficando restrito aos pais, ficando as crianças submetidas a sua agressão. Isso fica claro ao analisarmos as duas diferentes posições assumidas por Daniela em seu relato. No primeiro trecho, a menina ocupa o lugar de filha, criança, que foi alvo da prática disciplinar. Nesse momento, a menina demonstra descontentamento com a situação. Mas ao imaginar-se no lugar de cuidador (pai), assume a mesma postura apresentada por seu pai e que causou descontentamento, legitimando aos pais a ação de punição física como

prática disciplinar. Verificamos que mesmo assumindo diferentes papéis/posições, a menina apresenta a mesma significação para as práticas disciplinares, atribuindo aos adultos, especificamente aos pais, o poder nesse momento específico.

A agressão física perpetrada pelos pais das crianças assume um caráter “educacional”, sendo que bater na criança tem o objetivo de educá-la. Mas em nossas conversas com as crianças, pudemos observar o sentimento vivenciado por elas: de tristeza, indignação, mas acima de tudo de submissão – não tendo o que fazer frente à agressão dos pais. Mesmo frente a esses sentimentos negativos, as crianças relatam a afetividade e o arrependimento dos pais, explicitando a emergência de significações que se ampliam em relação a uma concepção negativa da agressão sofrida pelos pais.

Creditamos a ampla utilização da agressão física como forma de educação pelos pais a dois principais fatores: a falta de repertório para lidar com a criança e suas ações, sendo que frente a determinados problemas, sem verem saídas, acabam por agredir a criança; e também uma matriz sócio-histórica que se perpetua ao longo da história das sociedades ocidentais e legitima práticas de punição física para a educação e disciplinamento de crianças. Mas podemos verificar que tal matriz pode apresentar brechas, com possibilidades de mudança em relação à educação praticada pelos pais, com ações de circulação de poder, como encontramos no momento em que o pai de Daniela a procura, após a situação, demonstrando afetividade, ou com a informação de que a mãe de Manuela estaria arrependida, ou, acima de tudo, com o questionamento e proposta de alternativa à punição apresentada por Lucas: a conversa.

A agressão física também está presente na escola. Acompanhemos o relato de Valentim:

Valentim, 8 anos, morador do assentamento:

Valentim: [...] A diretora falou, quem fizer bagunça, para puxar a orelha. [...]

Regiane: E ela [*professora*]? Puxa a orelha? De verdade?

Valentim: Puxar devagarzinho. É, devagar.

Regiane: [...] Já puxou sua orelha?

Valentim: [*Sinal de sim com a cabeça*] [*linhas: 686 a 709*].

Valentim relata uma ação realizada pela professora: “puxar a orelha”, mas destaca ainda ser essa uma ação legitimada e estimulada pela diretora. Valentim tenta amenizar a ação afirmando que ela “puxa devagarzinho”, como se diminuísse a violência sofrida.

Em relação às crianças de dez anos, encontramos nos relatos de três diferentes crianças sobre situações de violência vivenciadas com a mesma professora substituta: a professora Nidia. Os relatos assumiram um caráter de denúncia em relação à professora³⁶:

³⁶ Alguns desses relatos serão retomados ao discutirmos a participação como resistência por parte das crianças

Karina, 10 anos, moradora do assentamento:

Karina: Um dia uma professora, ela pegou no braço da Daniela, arranhou a Daniela, assim... [...] Eu xinguei a professora, aí a professora pegou e me empurrou na carteira, assim... [...] [linhas: 737 a 739].

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: O que aconteceu?

Daniela: Por causa que ficou falando lá um monte, xingando. Daí depois o menino foi lá e o Elias estava brigando lá com outro e ela não sabia de nada, falou: [...] “Sua mãe é uma desgraça, sua mãe é uma desgraça” [...] Ela falou um dia [...] se ninguém fizer a lição ela vai pegar a cadeira e vai meter na cabeça, ela falou. [...] [linhas: 828 a 907]

Karina e Daniela relatam agressões proferidas pela professora que perpassam o âmbito moral, com xingamentos – “*Sua mãe é uma desgraça, sua mãe é uma desgraça*” (Daniela); a coação – “*se ninguém fizer a lição ela vai pegar a cadeira e vai meter na cabeça, ela falou*” (Daniela); e chegando à violência física: “[...] *ela pegou no braço da Daniela, arranhou a Daniela, assim... [...] Eu xinguei a professora, aí a professora pegou e me empurrou na carteira, assim...*” (Karina). Através da violência, a professora impõe comportamentos e ações às crianças, buscando submetê-las a sua vontade/autoridade.

Gabriela destaca a violência da professora, e ao final coloca sua opinião sobre as situações vivenciadas pelas crianças:

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Gabriela: Por causa que o pai da Renata falou assim que se ela ficar fazendo gracinha pode bater, pegar uma régua e...

Regiane: Ah, falou para a professora?

Gabriela: E... E...

Regiane: O pai dela falou para a professora que se a Renata ficar fazendo gracinha é só pegar uma régua e bater nela? E você acha que pode?

Gabriela: Pode, ela deve, só, ela já fez...

Regiane: A professora faz isso normalmente?

Gabriela: Não, tem vez. Mas ela... só uma vez, só.

Regiane: Mas uma vez você viu a professora fazendo isso?

Gabriela: Só uma vez.

Regiane: Com quem?

Gabriela: Com... ela deu uma reguada nele...

Regiane: Da sua sala?

Gabriela: [Sinal de sim com a cabeça] [...]

Regiane: E aí, que que aconteceu depois?

Gabriela: Nada.

Regiane: O menino falou alguma coisa?

Gabriela: “Ah, professora, dá devagar...”, falou isso. [linhas: 1044 a 1066].

Gabriela nos traz outras violências praticadas pela professora contras as crianças: “*ela deu uma reguada nele*”. Gabriela descreve, ainda, o aval do pai de uma das crianças para que ela possa dar “reguadas” na criança caso se comporte mal. O papel de submissão assumido pela criança se coloca no relato de Gabriela sobre a fala do menino que recebeu “reguadas” da professora: “*Ah professora, dá devagar...*”. Frente ao ato da professora, apenas cabe ao

menino pedir clemência para a professora, o que ressalta a submissão que tal violência impõe à criança.

Dentre as formas de participação descritas pelas crianças, a submissão provavelmente traz as situações em que mais as crianças assumem um papel passivo, sendo inclusive objetos da ação de ira de alguns de seus parceiros. Assim, ao sofrer violência, a criança alcançaria o máximo de sua submissão. Mas ao nos apropriarmos das falas das crianças, verificamos que a submissão vivenciada no momento em que sofrem a violência é significada, sendo que nesse ato de significação as crianças envolvem outros sentidos, significados e emoções, apresentando uma concepção que não se restringe à submissão. As crianças assumem um papel ativo ao analisar a situação, problematizando as ações, apresentando outras ações dos adultos que mostram ora a afetividade, ora o arrependimento. Dessa forma, mesmo vivenciando a submissão no momento da agressão, ao nos aproximarmos da significação dessas situações, verificamos a complexidade envolvida.

4.5. RESISTÊNCIA

Outra forma de participação das crianças é através da resistência. De acordo com o dicionário Houaiss versão eletrônica (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009), resistência refere-se a: “(1) ato ou efeito de resistir; a (2) propriedade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo”. Sobre resistir, dentre outras definições, destacamos: “opor-se, fazer face (a um poder superior)” (s/p.).

Baseadas nas definições apresentadas, consideramos como atos de resistência diferentes momentos em que as crianças se opõem à ação do outro, reagem e recusam a submeter-se à vontade do outro e buscam manter, quando possível, suas vontades, crenças e pontos de vista. Nos casos discutidos, as crianças têm como parceiros de interação adultos.

Nessa categoria, devemos ressaltar que as crianças utilizam das diferentes estratégias nas mesmas situações buscando resistir à ação do adulto (por vezes, na mesma situação se encontram duas ou mais estratégias de resistência). Assim, realizaremos uma divisão das estratégias as abordando separadamente para fins de melhor compreensão, mas as atividades caminham juntas. Destacamos duas estratégias: burlando regras e enfrentando o adulto.

4.5.1 Burlando regras

Em algumas situações, as crianças buscam mostrar sua insatisfação com as situações vivenciadas ou posturas adotadas por alguns de seus parceiros de interação. Uma dessas

formas, que se apresenta mais sutil, é *burlando regras*, sendo que algumas vezes os parceiros não tomam conhecimento dessas ações pelas crianças. Trata-se de situações em que as crianças não seguem as regras impostas pelos adultos. Acompanhemos o relato de Daniela, que nos descreve tal estratégia em dois diferentes cenários: na família e na escola. Iniciemos pela família:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Regiane: E essa daí? [*referindo-se à foto*].

Daniela: Essa daí é a minha irmã, minha irmã falava: “Daniela, tira uma foto”. Eu falei: “Dá não, o pai está vindo, o pai está vindo”. Daí meu pai não queria que nós ficássemos toda hora mexendo... daí depois ia quebrar...

Regiane: Seu pai não queria que você mexesse na câmera?

Daniela: É, depois ia quebrar a câmera, meu pai falou. Eu fui lá e bati uma foto lá, e ela ia tirar uma de mim, eu falei: “Olha o pai, pai, pai”.

Regiane: Daí ela não tirou...

Daniela: Daí ela ia tirar do Luiz, ela tirou um monte minha, só que não saiu... [*linhas: 1773 a 1781*]

No caso relatado, o pai, receoso com a câmera fotográfica, manda que as filhas não a manuseiem. Frente ao pedido da irmã, e seu desejo de ser fotografada, Daniela burla a regra e a fotografa enquanto o pai não está próximo. Ao pedir que a irmã faça o mesmo, o pai se aproxima e as meninas interrompem a ação. Sobre uma situação ocorrida na escola, Daniela relata:

Daniela: [...] Porque ela [*refere-se a sua professora efetiva*] não é como algum... certas... é... professoras que nós... igual, a Nídia, aquela lá que dá chute na carteira, dá chute na mesa... [...] Ela briga, dá chute, ela não pede desculpa. Se ela errou, ela: “Apaga e faz de novo! Não era assim que era pra fazer!” Mas nós falamos: “professora, mas você falou que era pra fazer essas 6 páginas”. Aí ela vai lá e fala: “Mentira! Ai, cala a boca e vai terminar a lição! Termina! Porque se der a hora do recreio eu vou, já vou passar outra lição”. Ela manda nós fazermos 6 páginas e quer que nós terminemos em meia hora! Ela não está nem aí. Nós falamos: “professora, mas, não, 6 páginas? Não dá pra nós terminarmos em meia hora só”, e ela: “Não tem meia hora só, não. Meia hora não tem como, tem como sim fazer, mas não tem meia hora só, não”. Daí nós vamos lá e... e tem vez que nós até apelamos e não fazemos lição. [*linhas: 836 a 851*]

No segundo caso, Daniela coloca sua insatisfação com a professora que age de forma violenta, desrespeita os alunos, xingando-os, não assumindo seus erros e os atribuindo às crianças. Daniela apresenta uma saída à situação: a não realização da tarefa pelas crianças. Ao utilizar o pronome na primeira pessoa do plural - “*nós*” -, enfatiza a ação coletiva das crianças contra os desmandos da professora.

Daniela não aceita e confronta as regras que são contrárias a seus desejos, mas principalmente, frente a situações em que julga ter seus direitos violados. Para os adultos, durante a interação estabelecida, a criança não se coloca como contrária, nem manifesta seu descontentamento, o que aparentemente pode ser considerado como conformismo ou resignação frente ao poder do adulto, a considerando em uma posição submissa. Mas ao relatar a situação a um outro (a pesquisadora, nesse caso), a menina amplia a dimensão da

situação, relatando ações realizadas e que colocam em xeque a dimensão do poder e controle dos adultos sobre as situações. Ao trazer as falas como “*e tem vez que nós até apelamos e não fazemos lição*”, aponta suas possibilidades de ação e enfrentamento que fogem à compreensão adulta naquele momento. Através dessa estratégia, a criança realiza suas vontades ou marca sua insatisfação confrontando os adultos, burlando suas regras, sem que eles muitas vezes tomem consciência da situação.

4.5.2 Enfrentando o adulto

Outra estratégia utilizada pelas crianças marcando sua resistência se dá através do enfrentamento direto aos adultos.

Consideramos atos de enfrentamento ao adulto situações em que as crianças os confrontam através do embate direto, não aceitando algumas formas de violência ou ordem, colocando suas opiniões e direitos. Tais situações foram descritas em relação a pessoas da comunidade e da escola.

Em relação ao enfrentamento de um membro da comunidade:

Lucas, 7 anos, morador do bairro:

Lucas: Uma vez, né, o moleque, né, me empurrou quase no fogo, né, mas só que eu voltei pra trás, né. Aí eu comecei a bater nele, aí ele foi chamar o pai dele e eu... eu nem corri. Só os meus outros primos que correram. Aí eu falei assim pra... falei para o pai dele que ele não pode me bater. E eu falei assim “Ó, então manda seu filho não mais me empurrar no fogo”.

Regiane: E aí?

Lucas: Aí ele mandou o filho dele para dentro e começou a bater no filho dele.

Regiane: Que que você achou disso, Lucas?

Lucas: Eu não achei nada legal. Por que que o filho dele foi me empurrar?

Regiane: Você achou certo o que o pai dele fez?

Lucas: Não.

Regiane: O que que você achou errado?

Lucas: Eu achei errado porque o pai dele batia nele. É só falar para o filho dele entrar pra dentro e não sair para fora.

Regiane: Não precisava ter batido nele?

Lucas: É.

Regiane: Mesmo que o menino te bateu e tudo, que vocês brigaram, mas você acha que o pai dele não devia ter batido nele?

Lucas: Ahã. Eu não acho... [linhas: 265 a 282].

Lucas nos relata uma situação em que, frente a um desentendimento com outra criança de sua comunidade, a criança recorre ao pai para defendê-la contra Lucas. Diferentemente de seus primos, Lucas não corre e enfrenta o pai da criança. O confronto se dá através da argumentação de Lucas sobre o acontecido, e pede ao pai do menino que tome uma atitude: “*Ó, então manda seu filho não mais me empurrar no fogo*”. Em contrapartida, recrimina a atitude do pai do menino, o qual bateu neste, afirmando ser uma atitude extremada e desnecessária. O menino reitera sua posição de conhecimento acerca da situação e de igualdade de poder em relação ao pai do menino, ao julgar sua ação de igual para igual,

posicionando-se como apto para isso e com conhecimentos que o embasa nessa ação.

Outro ambiente em que as crianças apresentam resistência enfrentando os adultos é na escola. Retomamos o caso da professora Nidia, a qual esteve no relato de três das quatro crianças de dez anos que participaram da pesquisa, como tendo atitudes violentas para com as crianças. Duas dessas crianças (Karina e Daniela) relatam situações em que resistem a essa violência, enfrentando a professora. Acompanhem os relatos:

Karina, 10 anos, moradora do assentamento:

Karina: Um dia uma professora, ela pegou no braço da Daniela, arranhou a Daniela, assim... Eu falei, eu xinguei a professora, uma vez por causa disso aí... Eu xinguei a professora, aí a professora pegou e me empurrou na carteira, assim... eu falei: “Você não me empurra não, menina, que você não é a minha mãe não”. Aí eu peguei, saí lá fora e falei para a minha outra professora... [...]

Regiane: E aí o que aconteceu?

Karina: Aí não aconteceu nada, ela falou para mim que não tinha arranhado ela... aí ficou uma marcona de arranhado assim na Daniela, a Daniela começou a chorar....

Regiane: Ela falou que ela não tinha arranhado?

Karina: Desse dia eu não fiz a... a coisa... a lição...

Regiane: Que professora era essa?

Karina: A professora Nidia.

Regiane: Ela era substituta, ou professora, mesmo?

Karina: Substituta.

Regiane: Por que aconteceu tudo isso?

Karina: Sei lá, era a menina... cadê?... (*procura entre as fotos*) Está vendo essa daqui?

Regiane: Hum?

Karina: Essa daqui que estava xingando o povo... aí ela pegou e me jogou na cadeira, assim, pensando que era ela e depois ela veio pedindo desculpa... e eu não desculpei...

Regiane: Então ela achou que era você que estava xingando todo mundo...

Karina: É.

Regiane: E foi te empurrar e você não desculpou ela...

Karina: [*Sinal de não com a cabeça*].

Regiane: Por que que você não desculpou ela?

Karina: Porque não, ela fez coisa errada, ela tinha que saber, eu não estava de cabelo amarrado...

Regiane: Ela tinha que saber, saber que não era você porque você não estava de cabelo amarrado... Você acha que se ela tivesse feito isso com a menina que estava xingando todo mundo, ela estava certa?

Karina: Não.

Regiane: Por que não?

Karina: Porque isso não pode fazer com os alunos... [*linhas: 736 a 768*].

Na situação relatada, Karina assume um papel de parceira de Daniela, defendendo-a. No decorrer da situação, verificamos que a ação violenta da professora, inicialmente destinada a Daniela, frente à defesa de Karina, volta-se para ela, que vira alvo das agressões. Interessante observarmos que quando descreve o momento em que enfrenta a professora, relatando suas ações e falas, coloca: “*Você não me empurra não, menina, que você não é a minha mãe não*”. Assim, para que efetive a ação, Karina coloca a professora na mesma categoria a que pertence: menina. Karina a posiciona como uma igual, negando os poderes atribuídos à professora por ocupar posições diferentes da dela, e a enfrenta.

Através dessa ação, Karina posiciona-se como pertencente a uma categoria que tem direitos, como de não ser empurrada, arranhada, isto é, de não sofrer agressões como as

proferidas pela professora. Karina assume, assim, um papel de defensora da amiga, mas também de seus direitos enquanto estudante, criança e pessoa.

Em relação ao resultado da ação, a criança demonstra uma frustração ao relatar: “*Aí não aconteceu nada, ela [professora] falou para mim que não tinha arranhado ela... aí ficou uma marcona de arranhado assim na Daniela, a Daniela começou a chorar...*”. Destaca que a palavra da professora, ao afirmar que não havia arranhado a colega, se sobressai às marcas deixadas no corpo da menina.

Em seguida, ao verificar a ineficácia da ação de denúncia dos atos da professora para com as crianças, Karina aponta a utilização de outra estratégia de resistência na situação: burlando regras, afirmando “*Desse dia eu não fiz a... a coisa... a lição...*”. Demonstrando seu grande descontentamento com a situação, recorre a essa outra estratégia de resistência. Como discutido, em algumas situações diferentes alternativas são buscadas visando resistir à situação.

Daniela também relata estratégias de resistência à professora Nídia:

Daniela, 10 anos, moradora do assentamento:

Daniela: A professora: “Faz lição!” Um dia eu até discuti com ela, eu não estava nem aí com ela também.

Regiane: O que aconteceu?

Daniela: Por causa que ficou falando lá um monte, xingando. Daí depois o menino foi lá e o Elias estava brigando lá com outro e ela não sabia de nada, falou: [...] “Sua mãe é uma desgraça, sua mãe é uma desgraça”.

Regiane: Ah, ela falou isso pra ele?

Daniela: Falou pra todo mundo, lá: “Suas mães! São suas mães”. Nós fomos lá e eu falei: “Professora, mas não fica xingando as mães dos outros, não, você num tem... você não está na história do menino pra você saber... se está xingando nossa mãe, se não está”. [...] Daí ela: “Cala a boca, que ninguém está falando com você”. Daí falou para a Thabata, e a Thabata foi lá e falou assim: “Ih, professora, cala a boca, não. Tem respeito mais com os alunos, viu? Porque senão eu vou descer lá na diretoria. Não vou pedir nem licença, mesmo”. Daí ela foi lá... [...].

Pesquisadora: Aí vocês contaram isso pra diretora? E aí?

Daniela: Daí depois a diretora foi lá e chamou, [...] e mandou um ano sem ir dar aula. Na nossa escola mesmo... Ela conversou lá na sala, chamou nós. Falou lá se... que aconteceu...

Regiane: Aí ficaram vocês e a professora.

Daniela: E aí ela ficava assim...

Regiane: Com cara de brava!

Daniela: Com vontade de catar nós assim, e matar nós enforcado [...] E ela: “Mmmmentira!” [...] “Esses aluno não tem nem vergonha na cara! Diretora, você acha que eu ia fazer isso, uma coisa dessa, eu como professora”. Daí todo mundo: “Ah, né? Agora é mentira? Xinga nós de novo! Fala lá que a nossa mãe, que é desgraça, fala um monte de coisa aí da nossa mãe”. Ela... *[a menina respira fundo, como se estivesse com raiva]*. “Vocês têm de calar suas bocas!” Daí depois a diretora: “Olha o jeito que você fala com os alunos!”. [...] A diretora não aguentou nem ficar lá e falou: “Desce! Desce!” *[faz barulho de passos]*.

Regiane: Para ela?

Daniela: É, falou pra ela *[faz barulho de passos]*. Tirou todos os documentos dela da escola.

Regiane: O que vocês sentiram quando vocês conseguiram mandar a professora embora? *[rindo]*.

Daniela: Ah, eu senti muito bem, porque aquela professora é muito chata, [...] Ela queria que nós fizéssemos tudo a lição, [...] Ela falou um dia [...] se ninguém fizer a lição ela vai pegar a cadeira e vai meter na cabeça, ela falou. [...] e daí nós fomos lá e falamos assim: “Professora, você está correndo o risco de ir embora da escola, sabia?” E ela: “Cala a boca! Isso é coisa de você estar falando pra

professora?”

Regiane: E você acha que aquilo era coisa de falar pra professora?

Daniela: Eu acho que é.

Regiane: [...] Por que que você acha que é, que tem que falar isso...

Daniela: Porquê? [...]

Daniela: Tem, porque um dia que ela estava lá toda malucona, um dia ela ia pegar e ia matar algum aluno lá.

Regiane: Credo...

Daniela: Estava deixando ela ciente, já, pra ela não fazer isso, senão ela ia matar alguém lá na sala. [linhas:827 a 923].

Daniela traz em seu relato toda a emoção do momento, exaltando a voz, bufando quando representava a professora com raiva. A situação pareceu importante para a menina. Daniela se mostra como uma menina forte, que também enfrenta uma pessoa que tem um maior poder legitimado socialmente (a professora) quando de sente injustiçada, agindo em consonância com seu direito de ser respeitada e não sofrer violência moral e/ou física. Juntamente com seus colegas, emerge o sujeito ativo, em particular o sujeito coletivo, que luta pelos seus direitos. O caso de Daniela nos fala a favor da emergência do sujeito com poder facilitada pela vivência coletiva, pelo engajamento de todos na busca pelo respeito a si e a suas famílias. Em resposta, a professora recorre a uma matriz sócio-histórica amplamente difundida quando diz: “[...] *Isso é coisa de você estar falando pra professora?*”, remetendo-se à crença historicamente difundida de que são os adultos, principalmente professores, os responsáveis pela *educação* das crianças, as quais devem se subordinar a eles, cujas falas e ações não devem ser questionadas pelas crianças. Mas Daniela a rebate dizendo poder falar daquela forma com a professora, “[...] *porque um dia que ela estava lá toda malucona, um dia ela ia pegar e ia matar algum aluno lá [...] Estava deixando ela ciente, já, pra ela não fazer isso, senão ela ia matar alguém lá na sala*”. Assim, a significação de Daniela contrapõe a matriz sócio-histórica difundida, apresentando uma significação permeada por seus direitos.

Os casos relatados por Karina e Daniela nos possibilitam também uma compreensão acerca da possibilidade de ação das crianças enquanto grupo frente a situações de violência e infração de seus direitos. Ambas apresentam relatos nos quais assumem papel ativo, agindo na defesa de seus direitos em momentos em que são agredidas, configurando uma concepção de crianças com direitos e possibilidades de resistência e luta. As diferenças colocam-se na qualidade da ação e no resultado delas. Enquanto Karina nos relata uma ação pontual e individual em defesa de uma colega e denunciando a professora, Daniela nos relata uma ação coletiva em que as crianças atuam em grupo, não necessariamente de forma organizada ou planejada, mas agem todos em prol de um objetivo – resistir e buscar alternativas para a violência da professora. Como consequência, encontramos no relato de Karina uma frustração, em que o ato de denúncia não tem resultados satisfatórios, sendo que a professora

nega ter agredido outra criança. A menina, assim, apresenta outra estratégia de resistência: não faz a tarefa. Já Daniela apresenta um resultado positivo da ação – o afastamento da professora.

Gabriela também comenta o caso de Daniela:

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Regiane: Você já pensou em fazer alguma coisa contra ela?

Gabriela: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Não.

Gabriela: Tem umas... tem... a Daniela...

Regiane: Hum...

Gabriela: É... ela xi... ela xingava a professora. Tem... teve uma vez que ela estava xingando a professora...

Regiane: Xingou a professora por quê?

Gabriela: Porque a professora era a pior, assim, ela era muito chata...

Regiane: E como que ela xingou a professora?

Gabriela: Ah, ela xingou daqueles nomes feios...

Regiane: [...] E que que aconteceu com ela?

Gabriela: Ah, teve... a diretora... a... é... a professora... tem vez que a gente faz bagunça...

Regiane: Ahã.

Gabriela: A professora manda nós sem recreio...

Regiane: E q... e nesse dia, com a Daniela, que a Daniela, que você falou que a Daniela xingou ela. Por que que a Daniela xingou, você lembra?

Gabriela: Por causa que... que ela achou a professora muito chata.

Regiane: [...] A professora tinha feito alguma coisa para ela começar a xingar, ou não?

Gabriela: Tinha, por causa que ela assim... que ela batia no armário e a Daniela falou assim. Ela foi e falou assim: “Ah, vai quebrar o armário?” Aí ela... a Brenda começou a xingar um monte de gente. [...]

Regiane: [...]foi a única vez que brigaram com a professora? Depois...

Gabriela: Foi só um dia, só.

Regiane: Foi só isso, depois ninguém mais falou nada com a professora? E você acha que...

Gabriela: Por causa que a professora ficou de licença, assim... é... quinze dias.

Regiane: A professora ficou de licença. Você acha que tem a ver com o que a Daniela fez, não?

Gabriela: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Ou você acha... por que você acha que ela ficou de licença quinze dias?

Gabriela: Por causa que ela estava com conjuntivite...

Regiane: Ela ficou doente e ficou de licença. Essa... que professora ficou de licença?

Gabriela: Sheila.

Regiane: A Sheila, não... e quem que a Daniela brigou? Foi com a Sheila?

Gabriela: Nidia.

Regiane: Foi com a Nidia. E a Nidia continuou indo normal?

Gabriela: Não, a Sheila. Continua indo a...

Regiane: Continuou. Porque quando a Nidia foi, foi porque a Sheila estava de licença?

Gabriela: É.

Regiane: Aí a Daniela brigou com ela. É, já estava para a Nidia ir embora?

Gabriela: Não.

Regiane: Tipo assim, já estava... no outro dia já vinha a professora Silvia?

Gabriela: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: E a Nidia voltou depois?

Gabriela: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Não? Hum, entendi. E você acha que está certo, Gabriela, não fazer nada, assim? Deixar, porque você falou que foi a única vez, né, que alguém falou alguma coisa. Ninguém nunca mais falou nada. Você acha que tem que falar ou que não tem que falar?

Gabriela: Não. Por causa que... por causa que... tem vez, quando a professora... que nem, a professora grita com nós, a Sheila, por causa que a gente fala muito. [linhas: 1118 a 1170].

Gabriela se refere diretamente ao caso em que Daniela enfrenta a professora, mas em contraposição a Daniela, Gabriela não relata um desfecho em que a professora é afastada, nem

mesmo uma ação coletiva das crianças, mas um ato isolado de Daniela. A menina titubeia, refere-se à volta da professora efetiva, em resposta ao afastamento de Nidia, mas destaca que Sheila demorou a voltar, mesmo com o afastamento de Nidia. De qualquer forma, não atribui a saída de Nidia ao ato de enfrentamento de Daniela.

Se Daniela nos apresenta crianças que ao lutarem coletivamente alcançam vitórias em prol da defesa de seus direitos de não serem violentadas, Gabriela nos apresenta crianças que enfrentam a professora, mas sem nenhum resultado, atribuindo as mudanças a fatores adultos como as licenças saúde.

Ao relatar atos da professora Nidia, sem mais se referir especificamente ao ato de Daniela, Gabriela nos dá mais elementos para compreendermos sua concepção sobre as possibilidades de ação das crianças frente às violências sofridas:

Gabriela, 10 anos, moradora do bairro:

Gabriela: Tem o... tem um... a professora Nidia, ela, às vezes, quando ela está brava, ela joga carteira. [...] Joga carteira, bate no armário. [...]

Regiane: [...] Que que você acha disso dela ficar jogando carteira, batendo no armário? Você acha que ela está certa?

Gabriela: [Sinal de não com a cabeça]. [...]

Regiane: Você... aí você acha que ela está errada. Por que que ela está errada?

Gabriela: Porque... ah, por causa que ela... que tem vez que a gente não faz nada e ela começa... nós só conversamos de fininho e ela começa a bater no armário. [...]

Regiane: E deixa eu te perguntar, mas... e quando ela grita, faz essas coisas todas, que que acontece? Que que as crianças fazem, o pessoal da sala?

Gabriela: Ela faz, eles fazem mais bagunça. [...]

Regiane: Não, mas por exemplo, se ela começa a gritar, bater no armário, fazer essas coisas, que que acontece com a sala? Todo mundo fica quieto, continua fazendo bagunça?

Gabriela: Todo mundo fica quieto.

Regiane: Fica quieto. E aí para a bagunça?

Gabriela: Por causa que tem uns meninos que têm medo de ir para a diretoria.

Regiane: Têm medo de ir para a diretoria. E mesmo ela fazendo essas coisas que você acha que não é certo, todo mundo fica quietinho?

Gabriela: [Sinal de sim com a cabeça]. [...]

Regiane: E você acha que não pode brigar com a professora? E se chegar nesse pon...

Gabriela: Não, porque tem que respeitar os mais velhos.

Regiane: Porque tem que respeitar os mais velhos? E se chegar nesse ponto, por exemplo, dela querer bater num aluno, ou jogar carteira num aluno, você acha que tem que falar alguma coisa? Os alunos têm que falar alguma coisa ou mesmo assim não tem que falar nada?

Gabriela: Tem.

Regiane: Aí tem que falar.

Gabriela: Tem que chamar a mãe.

Regiane: Tem que chamar a mãe. Por quê?

Gabriela: Porque... que, assim, a professora não pode bater nos alunos.

Regiane: Nem... você tinha me falado de uma reguada devagarinho, assim pode?

Gabriela: Pode, mas tem é, que bater igual, a reguada... devagarinho...

Regiane: Que tanto que não pode bater? Como assim, que não pode bater?

Gabriela: Ah... puxar o cabelo, bater, assim, de chinelo.

Regiane: Isso não pode?

Gabriela: Não.

Regiane: Aí você tem que fazer o que?

Gabriela: Chamar a mãe, né? O pai.

Regiane: Você chama sua mãe para ir lá? E aí sua mãe vai lá te defender e falar, assim... Tá. Você já viu alguma professora fazendo isso?

Gabriela: Só no jornal.

Regiane: Só no jornal. Sua professora, o que que ela faz? Ah. Ah... igual você falou. Ela grita...

Gabriela: É. [linhas: 1044 a 1193].

Gabriela coloca que considera errada a ação da professora quando joga carteiras e bate no armário sem que as crianças tenham feito nada, ou ainda quando bate nas crianças com ações como puxar cabelo ou dar chineladas, mas destaca se a ação da professora for reguada devagarzinho não tem problema. Como causa para o não enfrentamento ao adulto, atribui o fato de não poder desrespeitar os mais velhos, significando o ato de defesa de seus direitos como ato de desrespeito. Como ação a ser realizada pela criança frente aos comportamentos considerados inadequados da professora, destaca chamar o pai ou a mãe para que eles exerçam a defesa da criança. Além disso, relata considerar legítima a ação da professora quando as crianças bagunçam, sendo que as crianças devem se calar para não irem para a diretoria.

Gabriela apresenta uma concepção de que apanhar e sofrer violência pode ser legítimo caso as crianças estejam bagunçando, desde que seja devagarzinho, com um limite para a agressão à criança por parte da professora, não podendo dar chineladas ou puxar cabelos. Além disso, caso sintam-se violentadas, as crianças devem recorrer aos pais para que as protejam, não cabendo às crianças realizar ações para que defendam seus direitos.

Indo ao encontro das concepções apresentadas por Gabriela, Marcos coloca ao relatar a ação de um grupo de alunos na escola:

Marcos, 10 anos, morador do bairro.

Marcos: Foi o dia que eu falei da reportagem que passou no rádio, que..., que... lá da escola que o povo do... da 8ª série é... tinha feito um paredão para não entrar pra escola.

Regiane: De que escola que era?

Marcos: Na... no... minha.

Regiane: [...] Que que é o paredão?

Marcos: Eles não querem... eles fizeram um paredão contra a diretora.

Regiane: Paredão é o que? Não tem aula?

Marcos: Eles enfrentarem.

Regiane: Eles enfrentaram a diretora?

Marcos: [Sinal de sim com a cabeça].

Regiane: Por que que eles enfrentaram a diretora?

Marcos: Por causa que eles não queriam entrar dentro da aula.

Regiane: Você sabe por quê?

Marcos: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: E que que você achou deles terem feito isso?

Marcos: Achei ruim. [...]

Regiane: Por quê?

Marcos: Por eles enfrentarem a diretora. [...]

Regiane: Você acha que eles não deviam ter feito isso?

Marcos: [Sinal de não com a cabeça].

Regiane: Você acha que existe alguma razão para enfrentar a diretora, ou nunca tem que enfrentar a diretora?

Marcos: Nunca.

Regiane: Nunca tem, independente do que ela fizer?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: E se ela fizer uma coisa que você achar que está errado?

Marcos: Então eles têm direito.

Regiane: Aí tem direito?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Então, assim, por exemplo, se eles acharam que ela fez uma coisa errada, aí tudo bem?

Marcos: [*Sinal de sim com a cabeça*].

Regiane: Você acha que ela faz muita coisa errada? A diretora?

Marcos: Não.

Regiane: Você já viu ela fazendo alguma coisa errada?

Marcos: [*Sinal de não com a cabeça*].

Regiane: Alguém, assim, por exemplo, professora, faz alguma coisa errada na sua escola, alguém sem ser as crianças, alguma coisa que você acha errado?

Marcos: [*Sinal de não com a cabeça*] [*linhas: 474 a 517*].

No trecho acima, Marcos não se refere especificamente a sua forma de participação, mas no relato temos acesso às concepções do menino sobre uma forma específica de participação e assim, refletirmos sobre como vêm se constituindo seus sentidos e significados sobre suas possíveis formas de participação.

Marcos critica inicialmente o papel/posição assumido pelos alunos da 8ª série por terem enfrentado a diretora. Posição essa que pode ser considerada como mais uma tomada do poder pelos alunos. Afirma que os alunos nunca devem enfrentar a diretora, a não ser que ela faça alguma coisa errada, fato que nunca presenciou em sua escola.

A partir do relato, em que Marcos diz que *nunca* se deve enfrentar a diretora, parece atribuir a possibilidade de exercício do poder apenas a ela, não ocorrendo uma negociação horizontal contínua e cotidiana do poder nas relações na/da escola. Sendo que o poder apenas poderia ser retirado dela quando essa “*fizer algo errado*”. A questão do que poderia ser considerado algo de errado permanece. É a autoridade impondo as possibilidades de ação para o sujeito.

Nessa situação encontramos concretizada a matriz sócio-histórica que trata da (im)possibilidade da ação e questionamentos de crianças e adolescentes frente a adultos, principalmente os que têm um poder institucionalmente legitimado e que muitas vezes se transforma em autoritarismo.

Como discutido, não buscamos verdades. Não nos interessa saber qual criança se refere de forma mais fidedigna aos fatos ocorridos na escola. O que buscamos compreender, em contrapartida, é a forma como as crianças se colocam, descrevem seus atos e a si mesmas, com suas possibilidades de ação, alcance e resultados desses. Assim, Karina e Daniela nos apresentam crianças com direitos, que agem em defesa desses utilizando diferentes estratégias. Como resultado, Karina nos apresenta um ambiente hostil e contrário à ação da criança, sendo que não dão crédito a suas denúncias e ações, necessitando diferentes

estratégias por parte das crianças buscando resistir a violências. Em contrapartida, Daniela nos relata a consideração da criança pelos seus parceiros – inclusive adultos –, sendo que as ações das crianças (principalmente quando agindo coletivamente) possibilitam a mudança dos contextos que vivenciam. Já Gabriela e Marcos apresentam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, mas com limites e poucas possibilidades de ação para sua defesa e sem resultados.

CAPÍTULO 5

**Alinhavando – As
considerações finais**

Como buscamos demonstrar em nossas discussões sobre a “*participação infantil*”, o conceito compõe uma linha de compreensão da infância e das crianças como sujeitos de direitos, agentes e atores sociais, com conhecimentos sobre sua realidade e que devem ser consideradas e ouvidas, respeitando suas possibilidades e limitações. Como ressaltado, não se trata de implementar uma “ditadura” da criança, mas de uma escuta, consideração e coconstrução entre os diversos parceiros de interação, de práticas e ações. Tais apontamentos são resultado de um amplo caminho percorrido por teóricos, militantes, pessoas que lidam e se interessam pela infância.

Mas, como discutimos, tal forma de compreensão da infância não se apresenta consensual na sociedade. Há diferentes conceitos em disputa, embates cotidianos entre esta e outras tantas formas de compreensão da criança e da infância, que compõem nossa matriz sócio-histórica e que se materializam nas interações sociais, nas instituições, nos programas e ações destinados *a* e realizados *com* a criança. Devemos destacar que não apontamos para uma hegemonia de algum desses conceitos.

Destacamos dois níveis de disputa sobre a concepção de infância e de criança. O primeiro deles se refere ao nível do conhecimento, das produções científicas da área. Já o segundo, às práticas cotidianas, às formas de tratamento das crianças nas relações vivenciadas por elas diariamente. Tal diferenciação nos parece cumprir uma função principalmente didática, uma vez que ambas se constituem e influenciam mutuamente no processo social, histórico e cultural de produção da vida, das relações humanas e, conseqüentemente, das (inter)subjetividades, entre elas, geracionais.

Em relação à produção científica, como tentamos mostrar na construção de nosso objeto de investigação, a concepção de infância que inspira as discussões sobre participação infantil coloca-se no jogo de concepções que disputam, se complementam e/ou se contrapõem a outras existentes. Cada uma dessas concepções atribui diferentes possibilidades de ação e de papéis assumidos pelas crianças enquanto sujeitos sociais. Dentre as concepções em disputa encontramos, por exemplo, discursos que consideram a criança como “ainda não”, isto é, a infância como um momento da vida caracterizado pela preparação para a idade adulta, como um momento de passagem. Outras correntes, por sua vez, destacam a característica de vulnerabilidade física, psicológica e moral das crianças, considerando-as como seres a serem protegidos.

Ao elegermos como nosso objeto de estudo a *participação infantil* nos aproximamos da concepção de infância e criança que embasa tal conceito e, baseadas nas perspectivas teórico-metodológica da Rede de Significações e de Vigotski, propusemos a ampliação desse

conceito. Ao eleger como foco a criança, as situações cotidianamente vivenciadas por elas, a sua inserção nas interações e as formas pelas quais delas participam, verificamos que sua participação apresenta-se complexa, multifacetada, com várias nuances, e que vai além de uma intencionalidade adulta de promoção ou não dessa participação. Entretanto, descrever e analisar as formas de participação cotidianas das crianças nesta perspectiva não significa corroborar práticas que não busquem as transformações nas relações entre gerações, pautadas em processos de dominação e assujeitamento das crianças, assim como não dispensa a promoção de práticas, espaços e tempos que possibilitem às crianças e adultos o exercício de relações mais horizontais.

Acreditamos que espaços de diálogo, nos quais *todos* tenham direito a voz e a escuta, propiciando a negociação de significações, vontades e ideais, possibilitem a coconstrução de ações e de um mundo mais ético que responda às necessidades e anseios dos envolvidos. Compreendemos que as relações não são planas e pacíficas, realizando-se dialeticamente, sendo a fala da criança mais um elemento a ser integrado a esse processo. O compromisso de atores na escuta e consideração da criança buscando a diminuição da hierarquia geracional pode ser uma alternativa à dominação etária. A discussão sobre a concretização dessa consideração da criança está em pauta, com necessidade de aprofundamento e debates, tanto na análise e questionamento sobre a necessidade de mudanças sociais (até mesmo de políticas públicas) para sua efetivação, quanto sobre o desenvolvimento de instrumentos que possibilitem a garantia desse direito para todas as crianças de diferentes idades, classes, gêneros, etnias etc.

No segundo nível de disputas sobre a infância e a criança, encontramos o aqui-agora das relações sociais, a vivência diária com seus parceiros de interação, que materializa discursos científicos, midiáticos, políticos, isso é, traz em relação elementos que compõem a matriz sócio-histórica na qual estamos imersos. As diferentes concepções de infância que, como vimos, podem ser antagônicas e contraditórias, compõem nossas redes de significações e podem emergir em diferentes momentos, ações e interações da mesma pessoa. Assim, em uma relação com uma criança, uma pessoa pode ouvi-la e considerar suas opiniões e, em outro momento, impor seus pontos de vista, ou ainda, agredi-la com o objetivo de “educá-la”. Nas interações sociais, portanto, encontramos a contradição do ser humano, assumindo diferentes papéis e materializando diversas matrizes a depender da situação. Dessa forma, não podemos afirmar que as relações estabelecidas pelas crianças em determinado contexto com determinados parceiros *são* dessa ou daquela forma, mas que naquele momento, concretizaram-se com aquelas significações e ações.

Em nossas discussões, a partir da fala das crianças chegamos à análise de cinco formas de participação. A primeira delas é a colaboração. Verificamos que a colaboração descrita pelas crianças se efetiva organizando a casa, ficando com os irmãos menores, auxiliando financeiramente, auxiliando na construção da moradia, organizando a sala de aula e a escola, auxiliando nas tarefas escolares e resolvendo problemas.

Em nossa pesquisa, verificamos que as colaborações das crianças em suas atividades cotidianas, principalmente domésticas, exercem uma influência direta ou indireta na organização financeira de suas famílias. Com a falta de políticas públicas que consigam atender as necessidades de suas famílias, as crianças de nosso estudo têm exercido papel importante na família no auxílio de cuidado dos irmãos mais novos. Tais atividades, mesmo que não sejam consideradas diretamente como de geração de renda, contribuem ativamente para a situação financeira da família que, sem possibilidade de acessar serviços de contraturnos escolares, recorre às próprias crianças, e como nos diz uma delas, ficam muitas vezes “uma cuidando da outra”. Tanto as crianças do assentamento como as da periferia auxiliam nas atividades domésticas enquanto os adultos realizam trabalho fora. Essa evidência no material nos fez compreender as relações complexas que se estabelecem entre as significações de e sobre infância, suas capacidades e possibilidades de participação social e as condições concretas de suas existências. Também possuem relação com as políticas públicas e programas para a família e para as crianças pequenas.

Sobre as situações descritas pelas crianças de nossa pesquisa que se referem às relações de colaboração resolvendo problemas, verificamos o protagonismo das crianças. Se por vezes focamos as relações de dominação e as desigualdades de poder no fator etário e na diferença geracional, o material evidenciou que também entre as crianças ocorrem nuances dessa desigualdade, assim como estratégias utilizadas pelas crianças para lidar com situações que envolvem seus pares.

A participação das crianças como acompanhamento das atividades dos adultos – presenciando ou brincando – nos possibilitou compreender os relatos sobre os momentos em que as crianças não se posicionam como o que estamos acostumados a denominar de forma proativa. Esse olhar para as crianças nessas situações em que poderiam ser consideradas como “não participativas” nos possibilitou aproximar de suas significações sobre essas situações, as formas que se posicionam nelas e como ocupam esse lugar de “silêncio” nessas interações.

Ao abordarmos a participação como influência sobre o cotidiano e a partir dos desejos e vontades pudemos discutir *como* e *quando* se dá a escuta e consideração da criança, ou sua negativa, ou seja, a desconsideração. Dessa forma, abordamos as situações em que as

participações das crianças se concretizam com suas considerações e escutas, e como elas as descrevem.

Na participação da criança pela submissão, verificamos situações em que pesa sobre as crianças um poder socialmente atribuído ao adulto, que o efetiva através de ameaças ou mesmo através da violência. Os adultos utilizam de seu poder social e também de seu poder através força para submeter – mesmo que por alguns instantes – a criança a comportamentos e significados que julgam mais adequados. Além disso, verificamos que a compreensão de que a agressão se apresenta como uma forma adequada de educação da criança está presente em diferentes famílias pesquisadas por nós, independentemente do contexto vivenciado por elas.

Em contraponto à submissão, encontramos situações em que as crianças nos apresentam a resistência como forma de participação em suas relações, o que nos aproximou de momentos em que as crianças assumem o protagonismo na situação, dessa vez tendo como parceiros os adultos e em que, através de estratégias como burlar as regras estabelecidas e enfrentar os adultos, buscam manter e/ou estabelecer seus desejos, vontades e concepções nas relações.

Dentre as formas de participação descritas em nossa investigação, as que mais se aproximam da concepção de participação infantil difundida – que é: *o direito da criança expressar suas opiniões e de intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre elas, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância* (HART, 1992, 1997; LANSDOWN 2001, 2005; SOARES, 2005; BARKER, 2008) –, são as participações através da influência, na qual encontramos algumas situações em que as crianças são consideradas por seus parceiros de interação e chamadas para dar suas opiniões e expressar seus desejos. Outra categoria que se aproxima dessa concepção é a resistência, na qual as crianças, em resposta a situações de submissão ou de negação de seus direitos, engajam-se em comportamentos que têm como objetivo ter suas vontades e concepções consideradas. Assim, utilizando-se de diferentes instrumentos, buscam sua consideração por seus parceiros de interação. Em ambas as categorias, compreendemos que as crianças assumem um lugar mais empoderado, construindo uma criança e uma infância possuidora de conhecimentos e possibilidades de ação. Tornam-se sujeitos ativos na situação, com direitos, autores e construtores das situações vivenciadas. Nas situações em que as crianças necessitam enfrentar seus parceiros para que tenham seus direitos e opiniões consideradas, encontramos a materialização de matrizes sócio-históricas ligadas a uma compreensão da criança enquanto objeto do adulto, sem direitos e possibilidade de expressão.

Esse movimento exercido pelas crianças enquanto sujeitos de direitos que agem e

modificam o mundo no caso de nossas crianças pode ser compreendido na articulação de suas ações com aquelas de seus grupos. Especificamente em relação à situação de enfrentamento da professora descrita por Daniela e Karina (ambas de 10 anos, moradoras do assentamento rural), Milstein (2008) nos relata situação muito parecida, ocorrida na Argentina, em que crianças de uma sala, ao sofrerem ameaças e até mesmo violência física, como empurrões, chamam a atenção da escola, gritando por justiça, e conseguem afastar a professora de suas atividades profissionais. A autora destaca que essas situações são muito frequentes, mas, em geral, são tratadas como situações pontuais, limitadas a determinados indivíduos, despolitizando a presença das crianças nas escolas, assim como suas possibilidades de compreensão e de participação na vida social. Destaca que os estudos antropológicos que analisaram a política presente na vida social e sociedades denominadas como “sem Estado” rompem com uma concepção que reduz a política a alguns aspectos da vida social, colocando-a como presente em práticas cotidianas, o que nos permite compreender a dimensão política do comportamento das crianças em suas salas de aula. Neste sentido, destaca:

Pode parecer forçado ou arbitrário situar as crianças como atores de um modo de intervenção política na escola, no entanto é reconhecível ao se considerar que os meninos, neste episódio, produziram uma clara alteração nas relações de poder dentro da escola. A “performance” reproduziu, com consciência, uma modalidade de ação coletiva na esfera pública destinada a pressionar as autoridades que, [...] é inequivocamente político. Um grupo subordinado dentro da sociedade escolar, iniciou uma luta na esfera pública em que impugnou e desautorizou uma figura chave como uma professora e, como consequência disso, foram transformadas as relações hierárquicas [...] (MILSTEIN, 2008, p. 16).³⁷

Devemos destacar que essa forma de participação está ligada a uma ação política de tomada de poder na relação com a professora através do embate direto na busca da garantia de seus direitos, o que também pode ser considerado na situação descrita por Karina e Daniela. Assim, a participação das crianças assume um caráter político, mesmo em situações em que são atribuídos/assumidos papéis e posições que possibilitam pouco ou nada que as crianças se expressem, coloquem suas vontades. O exercício da ação política da criança também dessa forma se complexifica, uma vez que, a partir de nosso material, verificamos que ele se expressa na contradição e nas múltiplas tensões que se estabelecem nas experiências das crianças em seus contextos; experiências e contextos que, por serem também múltiplos e complexos no que se refere às possibilidades de participação, às vezes antagonizam-se e às vezes cooperam. No cotidiano, verificamos não haver uma visão hegemônica que perpassa os ambientes vivenciados pelas crianças. As diferentes visões lutam por hegemonia em cada situação vivida pelas crianças. As diferentes (e muitas vezes contraditórias) matrizes se

concretizam em diversos momentos, envolvendo os mesmos parceiros e ambos os contextos. Tal fato problematiza um dos pontos que embasou o presente trabalho. Ao optarmos por dois contextos que apresentavam considerações e discussões diferentes sobre a infância – o assentamento rural vinculado ao MST, com uma visão de criança portadora de direitos com a necessidade de sua participação, e um bairro periférico na zona urbana, que não nos apresentava discussões e reflexões sobre esses aspectos –, acreditávamos encontrar uma diferença nos espaços em relação ao tratamento da criança, baseada nas concepções descritas acima e na própria significação das crianças sobre suas possibilidades de ação e participação social. Assim, como verificamos nos discursos do MST sobre educação e participação da criança, apresentávamos a tese de que, possivelmente devido aos discursos do Movimento, em que as crianças são vistas como sujeitos de direitos, com vez e voz, as crianças do assentamento rural vivenciassem mais situações de consideração e empoderamento. Entretanto, verificamos que isso não é o corrente a partir da escuta das crianças. Situações de enfrentamento e consideração são descritas, de modo geral, tanto por crianças do assentamento como por crianças da periferia.

De qualquer forma, um relato em específico nos chamou atenção devido à postura de sujeito ativo, portador de direitos e que relata lutas em defesa de suas concepções: o de Daniela (dez anos moradora do assentamento rural). Como discutido, não buscamos “verdades”, mas a forma como a criança se coloca, relata suas possibilidades de ação e as relações estabelecidas por ela. Daniela, mesmo nos apresentando vivências também de submissão e agressão, na maior parte do tempo se posiciona como empoderada e em busca de seus direitos, por exemplo, em relações estabelecidas com a mãe baseadas no diálogo, consideração e negociação, assim como em situações que luta coletivamente pelo direito de não ser agredida e desrespeitada pela professora. Trata-se de um caso de uma menina filha de militantes do MST que apresenta tal postura, mas não podemos apontar como uma característica presente em todas as crianças que vivenciam o contexto.

Além disso, também encontramos Lucas (7 anos) na cidade, que nos apresenta como uma pessoa empoderada, com conhecimentos, e que merece que seus direitos também sejam respeitados como nas situações em que resiste a adultos e problematiza o ato de punição física do pai. Diferente das lutas coletivas destacadas por Daniela para a defesa de direitos e pontos de vista, Lucas apresenta uma crítica aguçada, pautada em ações individuais ou auxiliadas apenas pelos primos.

Compreendemos que não podemos atribuir consequências lineares, sendo que pelo fato de fazerem parte do assentamento ou da periferia urbana as crianças necessariamente

apresentariam determinados comportamentos ou concepções. O que nos é possível destacar é que a vivência das experiências nesses ambientes proporcionam relações de (des)continuidade no processo de construção das significações, possibilitando o compartilhamento de concepções e posturas ao mesmo tempo em que guardam singularidades. Assim, as crianças que vivenciam as experiências do MST – com espaços coletivos de discussão e luta – compartilham significações com as demais crianças, mas também têm acesso a outras que compõem as redes de significações das pessoas que os vivenciam. A descrição que Daniela faz do episódio abre possibilidades para pensarmos sobre a luta pelos direitos de seu grupo. Daniela escolhe nos contar um relato recheado por muitos sujeitos – uma ação coletiva, de denúncia de maus tratos por parte da professora, colocando-se contrária aos abusos de seus direitos por parte de uma figura de autoridade.

No bairro da periferia urbana, as experiências são também compartilhadas, distinguindo-se no caráter político de luta de defesa de direitos. Algumas das vivências de Lucas permitiram a construção de uma concepção de criança capaz e que deve opinar, e agir de forma coletiva, mas que conta principalmente com o coletivo familiar.

Finalmente, com o presente trabalho, buscamos ampliar o diálogo com diferentes áreas de conhecimento que se propõem a compreender as crianças e suas infâncias.

Uma dessas correntes de conhecimento com a qual dialogamos e buscamos contribuir é a Sociologia da Infância, que atualmente tem apresentado uma grande produção em relação à infância. Através de suas discussões teóricas e estudos, trazem a criança e as discussões sobre infância para o âmbito científico e político, problematizando concepções e práticas relacionadas às crianças. Propõem que a linha seguida nos trabalhos da área considere a criança enquanto sujeito de direitos, produtora de cultura, e buscam romper com visões que sustentam uma hierarquia embasada nas relações geracionais e na imaturidade da criança. Consideram as crianças como capazes, com conhecimentos sobre suas vidas e o mundo, e que muito podem contribuir para a melhor compreensão dos contextos em que vivem e na busca de soluções para possíveis problemas existentes.

Como pudemos observar ao longo de nossa discussão sobre a construção dos discursos sobre a infância, encontramos trabalhos anteriores à Sociologia da Infância que propõem concepções de infância e criança que vão ao encontro das proposições da teoria. Encontramos também estudos em diferentes áreas que apresentam grande importância para a compreensão da criança. Entretanto, destacamos a Sociologia da Infância por a considerarmos uma área que se estrutura sobre essa concepção de infância e que tem conquistado um lugar para a criança enquanto sujeito de direitos – principalmente de liberdade e participação – na ciência

contemporânea.

No entanto, em certa medida, concordamos com as críticas realizadas por Prout (2010), em que o autor afirma que o caminho assumido pela Sociologia da Infância se aproxima das concepções da sociologia moderna, a qual dicotomiza os fenômenos, desconsidera a complexidade inerente a eles, considerando desviantes os fatores que não condizem com as definições eleitas para a descrição e explicação dos fenômenos. Nós nos aproximamos da concepção de Milstein (2008) e Castro (2009), que propõem que as construções infantis ocorrem no diálogo com o mundo adulto. Compreendemos que as significações construídas pelas crianças sobre seus atos, parceiros e as formas de posicionarem no mundo ocorrem a partir das interações em que elas se engajam. Dar visibilidade à criança não quer dizer desconsiderar a ação e participação de outros atores sociais, mas considerá-la na relação com os outros, suas ações e posições, no processo de coconstrução das relações sociais.

Em sua crítica, Prout (2010) destaca a necessidade de trazer para as discussões a contradição e a complexidade como componentes da situação e que devem ser descritos e compreendidos. Muda-se o foco das análises, que buscavam os produtos das interações, discutindo sobre *o que são* as crianças, *quais são* as suas possibilidades de ação, para uma abordagem que privilegia o processo, no qual se investiga *como*, em contato com quais relações e interações, se produzem determinados comportamentos, vivências e infâncias. Sobre essa mudança, a *RedSig* já havia nos alertado, ao discutir a constituição dos fenômenos humanos.

Compreendemos que ao introduzir nossas concepções a partir de nossa área de conhecimento – a Psicologia –, problematizando o conceito de participação apresentado por alguns autores, contribuímos para ampliar o debate, trazendo à discussão sua complexidade, que resulta em diferentes configurações da participação infantil e possíveis consequências na vida social e construção de subjetividade por parte da criança. E as crianças concretas nos ajudaram muito nesse sentido.

Além da complexidade, também o caráter contraditório é aqui considerado. A contradição apresenta-se tanto nas formas de participação descritas (categorias), que variam da influência exercida pela criança a sua submissão, quanto nas descrições das situações que compõem cada categoria, sendo que elas apresentam diferentes possibilidades de efetivação, podendo ser o direito de consideração da criança consolidado ou não nas relações. Assim, a constituição de cada forma de participação é composta por contradições que possibilitam diferentes posições sociais, comportamentos e subjetivação.

Outra corrente de conhecimento com a qual buscamos dialogar foi com a própria Psicologia. Ao trazermos as configurações assumidas por diferentes interações em que as crianças se engajam cotidianamente, possibilitamos compreender algumas de suas significações enquanto crianças e suas possibilidades de ação, e as influências dessas para a construção de suas subjetividades, se ocorre de maneiras mais próximas a sujeitos de direitos, atores sociais, ou mais passivas, como alvos da ação de outros.

Acreditamos que ao trazer à discussão as diferentes formas de participação da criança damos visibilidade a suas ações tanto de colaboração com outros atores sociais, para a construção e manutenção dos espaços vivenciados cotidianamente por elas, quanto em suas ações políticas em situações que nos apresentam suas formas de “resistência”. Além disso, trazemos também a discussão para a área das políticas públicas (ou falta de) ao apresentarmos algumas das ações realizadas pelas crianças, como “ficar com irmãos menores”, que se mostram perigosas e ineficazes, e que poderiam ser diminuídas por políticas públicas adequadas.

A participação da criança se apresenta complexa, contraditória e importante para a construção e efetivação dos espaços vivenciados cotidianamente por elas. Ampliarmos nosso olhar para esse processo nos proporciona ter noção mais ampliada da importância da criança e nos dá subsídios para a continuação da luta em prol de uma criança com direito de viver a sua infância e nem por isso ser menor.

Finalmente, devemos ressaltar que as discussões construídas no presente trabalho se deram em diálogo com crianças de sete a dez anos, sendo que nossas discussões se referem a esses sujeitos, considerando seus momentos de desenvolvimento. Discutir e pesquisar como as questões apresentadas poderiam ser pensadas para crianças menores se apresenta como um desafio que é colocado para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida de. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.93- 112.
- AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Dialogismo e a Investigação de processos desenvolvimentais humanos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, p. 235 – 250, n. 40, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/03.pdf>>. Acesso em: 18 nov.2010.
- ARENHART, D. **Infância, Educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007. 169 p.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**, 2ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981. 196 p.
- BARBOSA, Agnaldo de Sousa. Parte II: Ribeirão Preto, 1960 – 2000. In: WALKER, Thomas W.; BARBOSA, Agnaldo de Sousa. **Dos coronéis à metrópole**: fios e tramas da sociedade e da política em Ribeirão Preto no século XX. Ribeirão Preto: Palavra Mágica, 2000. p. 163 – 222.
- BARKER, Gary. Outra infância é possível? In: INSTITUTO PROMUNDO. **Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos** – Um estudo exploratório na América Latina e no Caribe. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 9 – 11.
- BORDENAVE, Juan, E. Díaz. **O que é participação**. 7ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. 84 p. Coleção Primeiros Passos.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**, Brasília, 1990.
- CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>>. Acesso em: 23 set 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem- Terra**. 3ª Edição. São Paulo: Expresso Popular, 2004. p.439.
- CASTRO, Lucia Rabello. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello(org). **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 19-46.
- CLARK, Alison; PERCY-SMITH, Barry. Beyond Consultation: Participatory Practices in Everyday Spaces. **Children, Youth and Environments**, Colorado, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2006.

Disponível em: <
<http://hls.uwe.ac.uk/research/Data/Sites/1/docs/SOLAR/BeyondConsultation.pdf>>. Acesso em: 4 ago 2008.

CORREIA, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no movimento dos trabalhadores sem terra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 46, p. 143-166, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a05n46.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2009.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis.

COSTA, Nina Rosa Amaral. **Construção de sentidos relacionados à maternidade e à paternidade em uma família adotiva**, 2005, 207 f, Tese, Unidade Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1979. 412 p. Coleção Sociologia Brasileira, volume 10.

FIRMIANO, Frederico Daia. **A formação cultural dos jovens do MST**: a experiência do assentamento Mario Lago, em Ribeirão Preto, 2008. 234 p. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2008.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. A cidadania da infância e da adolescência: da situação irregular à proteção integral. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; UDE, Walter (orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 59-86.

FUNDAÇÃO SEADE. **Perfil Municipal**. São Paulo: SEADE, [2011]. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em: maio 2011.

HART, R. Children's participation: from tokenism to citizenship. **UNICEF: Innocenti Essays**. Florença, v. 4, p.1-39, 1992. Disponível em: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. **Childrens participation**: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICO. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico; 2010.

INSTITUTO PROMUNDO. **Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos** – Um estudo exploratório na América Latina e no Caribe. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 108 p.

JABUR, Mariana Aguiar. **Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade**. 2007. 139 p. Dissertação - Unidade: Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto 2007.

LANSDOWN, Gerison. **Promoting Children's Participation In Democratic Decision-Making**. Florença: Innocenti Research Centre, UNICEF, 2001. 47 p. Disponível em: <<http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

_____. ¿Me haces caso? El derechos de los niños pequeños a participar em lãs decisiones que los afectan. **Cuaderno sobre Desarrollo Infantil Temprano**, Países Bajos, La Haya, n. 36, Fundación Bernard van Leer, 2005.

LORDELO, Eulina da Rocha. Contexto e Desenvolvimento Humano: Quadro conceitual. In: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Silvia Helena (orgs.). **Infância brasileira e contexto de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

MILSTEIN, Diana. Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. **Medio Ambiente y urbanizacion: Niños, niñas y jovens como agentes de cambio**, Buenos Aires, n. 69, p. 5-20, nov. de 2008.

MONTERO, Maritza. **Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos** 1ª edição, 3ª reimp. Buenos Aires: Apidós, 2008, 320 p.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Educação 12**. Educação Infantil, novembro 2004.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21- 28.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 241 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; GUANAES, Carla; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: ROSSETTI- FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula

Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida de. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.69-80.

PINHEIRO, Angela de Alencar Araripe. A criança e o adolescentes como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello(org). **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 47-68.

PIRES, Sergio Fernandes Senna. **Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz**: um estudo sociocultural construtivista. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2008.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, *Self* e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n.4, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400004&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 08 set 2009.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 maio 2011.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 21-50.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: Contribuição Filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. 343 p.

RISSO, Edson; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade; QUIJANO, Graciela; GONÇALVES, Mauro Adílio dos Santos; REIS, Maria Santa Amador dos; HOFFMANN, Maria Sueli Cavalheiro; MENDES Rosana Pereira; BARCÉ, Rosana; KAUFMANN, Sandra; MAIER, Sandra Mara; LUZ, Vanusa Simone Bonini da. A Infância e a criança no e do campo In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, Jovens, Crianças e Educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. p.113-140.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileiras e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (orgs.). **A Constituição de 1988 na vida Brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothshild: Anpocs, 2008. P. 296 – 333.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693 – 728 dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420100003000003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 maio 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Rede de Significações: Alguns Conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida de. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23 – 33.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida de. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 232 p.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147 – 171, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a07v38n133.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437 - 464, set. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/03.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria. Clotilde; SOLON LÍlian de Almeida Guimarães; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. A voz da criança abrigada: a delicada arte da conversa e da escuta. In: BERNARDI, D. C. F. (coordenadora da publicação). **Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento**. 1. ed. - São Paulo : Associação Fazendo História : NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. p. 61 a 73. Coleção Abrigos em Movimento.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa Ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças Sem Terrinha no MST**. 2009. 217 folhas, Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 39-48, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2008.

_____, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org) **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2007. p.25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. Participação infantil na organização escolar. . In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 51-90.

SHIER, H. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. **Children & Society**, n. 15, pp. 107-117, London, 2001.

SILVA, Ana Paula Soares da. **(Des) Continuidade no envolvimento com o crime:** Construção de Identidades narrativas e ex-infratores. São Paulo: IBCCRIM, 2003.198 p.

SINCLAIR, Ruth. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. **Children & Society**, v. 18 pp. 106–118, 2004, abr. 2004. Disponível em: < <http://www.c-y-c.co.uk/childrensfund/Resources/pdfs/Participation%20in%20practice.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

SOARES, Natália Fernandes. **Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação.** In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MAUS TRATOS, NEGLIGÊNCIA E RISCO, NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA, 1, 2002, p. 14-16. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf>. Acesso em: jun. 2010. Acesso em: 27 out. 2010.

_____. **Infância e Direitos:** Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. 2005. 491 f. Tese – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

UNICEF. **What young people think.** Disponível em: <http://www.unicef.org/polls/index.html>. Acesso em: 08 jul. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch **A formação social da mente.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Capinas, v.21, n.71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez 2009

_____. **Teoria e método em Psicologia.** 3ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524p. Tradução: Claudia Berliner, revisão e tradução: Elzira Arantes.

WALKER, Thomas W. Parte I: Ribeirão Preto, 1910 – 1960. In: WALKER, Thomas W.; BARBOSA, Agnaldo de Sousa. **Dos coronéis à metrópole:** fios e tramas da sociedade e da política em Ribeirão Preto no século XX. Ribeirão Preto: Palavra Mágica, 2000. p. 13 – 162.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, como responsável por _____, autorizo sua participação na pesquisa “*A participação na perspectiva de crianças moradoras de periferia e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*”, desenvolvida pela mestrandia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Regiane Sbroion de Carvalho, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares Silva, pesquisadoras do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI – da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

Fui informado(a) de que esta pesquisa resultará em dissertação de mestrado, a qual tem como objetivo compreender as formas como as crianças vêm suas participações nos espaços que frequentam, como a família, escola e comunidade. A pesquisa nos permitirá uma reflexão acerca da visão da criança sobre o fenômeno da participação e, conseqüentemente, uma discussão sobre as formas de tratamento, educação e desenvolvimento das crianças participantes.

Fui informado(a) que no período aproximado de um mês serão realizadas as seguintes atividades com a criança:

R: Realização de fotografias pelas crianças: uma câmera será emprestada pela pesquisadora e ficará com cada criança por uma semana. Será dito à criança que ela deve fotografar situações e momentos de sua vida que considera mais importantes, lugares que frequenta, pessoas com quem convive, atividades que realiza, dentre outros, sendo que a criança deverá escolher o que fotografar.

R: Entrevistas realizadas pela pesquisadora a partir das fotografias feitas pelas crianças as quais serão gravadas e, posteriormente, transcritas;

Estou ciente de que todos os dados (fotografias e entrevistas) serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa.

Declaro, portanto, estar informado sobre as condições para a participação na pesquisa, tendo entendido com clareza os procedimentos que serão realizados, sabendo que:

- a) Estou aceitando voluntariamente participar desse estudo, não tendo sofrido nenhuma pressão para isso;
- b) Poderei interromper a participação da criança na pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que essa decisão traga quaisquer conseqüências para mim ou para a criança;
- c) Não serão cobrados honorários de qualquer espécie, nem receberei qualquer tipo de pagamento por participar da pesquisa.
- d) Esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com fotos, sendo que concordo com a divulgação das mesmas para fins exclusivos de publicação, divulgação científicas e composição de material didático a ser utilizado em atividades formativas, desde que seja resguardada a identidade do(a) participante.
- e) A pesquisa não trará nenhum tipo de risco à integridade física, psicológica e/ou moral de seus participantes.
- f) A pesquisadora responsável (Regiane Sbroion de Carvalho) e a orientadora (Ana Paula Soares Silva) estarão à disposição para qualquer esclarecimento e informação referentes à pesquisa, pelo telefone 3602-3849 ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900- Bloco 3- Ribeirão Preto.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável

Regiane Sbroion de Carvalho –Pesquisadora -

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - CINDEDI – tel. (16) 3602 4549

APÊNDICE B – Autorização

Eu, _____, como responsável pelo(a) participante _____, autorizo que os dados referentes a ele, obtidos na pesquisa intitulada “*A participação na perspectiva de crianças moradoras de periferia e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*”, desenvolvida pela mestrandia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Regiane Sbroion de Carvalho, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares Silva, pesquisadoras do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI – da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, façam parte do banco de dados do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-FFCLRP-USP).

Estou ciente de que será disponibilizado no banco de dados o seguinte material:

Fotografias realizadas pelo participante, que contêm sua imagem;

Gravações e transcrições das entrevistas realizadas pela pesquisadora com a criança;

Fui informado(a) de que:

- O acesso a esse banco de dados é de exclusividade dos pesquisadores do CINDEDI-FFCLRP-USP;
- Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, isto é, publicações, divulgações científicas e composição de material didático a ser utilizado em atividades formativas, sem que haja identificação das crianças;
- Os dados poderão ser utilizados em outras pesquisas com objetivos similares ao da pesquisa atual, desde que estejam asseguradas as mesmas garantias éticas e que o projeto seja submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Declaro, portanto, estar informado da presença das fotografias, gravações e transcrições das entrevistas realizadas pela criança, pela qual sou responsável, no banco de dados do CINDEDI-FFCLRP-USP, tendo compreendido com clareza os processos que os dados poderão ser submetidos, ciente de que:

- Estou aceitando voluntariamente a presença das fotografias, gravações e transcrições das entrevistas no banco de dados, não tendo sofrido nenhuma pressão para isso;
- Os dados referentes aos participantes poderão ser retirados a qualquer momento que desejar ou julgar pertinente, sem que essa decisão traga quaisquer consequências.
- A presença das fotografias, gravações e transcrições das entrevistas no banco de dados não trará nenhum tipo de risco à integridade moral da criança da qual sou responsável.
- A pesquisadora responsável (Regiane Sbroion de Carvalho) e a orientadora (Ana Paula Soares Silva) estarão à disposição para qualquer esclarecimento e informação referentes ao banco de dados, pelo telefone 3602-3849 ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900- Bloco 3- Ribeirão Preto – SP

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável

Regiane Sbroion de Carvalho –Pesquisadora - **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - CINDEDI – tel. (16) 3602 4549**

APÊNDICE C – Questionário socioeconômico para pais ou responsáveis pelas crianças

01. Estado Civil:

(A) Solteira. (B) Casada. (C) Separada/ desquitada/ divorciada. (D) Viúva. (E) Amasiada (F) Outro.

02. Como você se considera?

(A) Branca. (B) Negra. (C) Parda (D) Mulata. (E) Amarela (de origem oriental). (F) Indígena .

03. Qual a religião da família?

(A) Católica (B) Evangélicas. Qual? _____ (C) Protestante (D) Umbanda (E) Não tem religião (F) Outra

04. É praticante?

(A) Sim (B) Não

05. Quantas vezes frequenta o espaço?

(A) mais de uma vez por semana (B) Uma vez por semana (C) Uma vez por mês (D) Outros _____

6. Pessoas que moram na casa	7. Idade	8. Parentesco com a criança	9. Escolaridade	10. Trabalha?	11. Profissão	12. Tem carteira assinada?

13. Renda média da família

(A) Menos de R\$ 465,00 (B) Até R\$ 465,00 (C) Até R\$ 930,00 (2 salários mínimos) (D) Até R\$ 1395,00 (3 salários mínimos) (E) Mais de R\$ 1395,00

14. Recebe algum auxílio do governo?

() Não () Sim Qual? _____

15. Naturalidade da mãe (da criança participante da pesquisa)

(A) Ribeirão Preto (B) Outras cidades no estado de São Paulo.

Qual _____

(C) Minas Gerais. Qual _____

(D) Bahia. Qual _____

(E) Outros _____

16. Naturalidade do pai (da criança participante da pesquisa)

(A) Ribeirão Preto

(B) Outras cidades de São Paulo. Qual _____

(C) Minas Gerais. Qual _____

(D) Bahia. Qual _____

(E) Outros _____

17. As crianças têm a mesma naturalidade?

() Sim () Não

18. Caso não, quais são?

19. Há quanto tempo reside em Ribeirão Preto?

(A) Menos de um ano (B) Um ano (C) Dois anos (D) Três anos (E) Quatro anos (F) Cinco anos
(G) Outros: _____

20. Há quanto tempo reside nesse mesmo local (atual- Bairro ou Assentamento)?

(A) Menos de um ano (B) Um ano (C) Dois anos (D) Três anos (E) Quatro anos (F) Cinco anos
(G) Mais de Cinco anos

MORADORES DO BAIRRO - PULAR QUESTÃO 25**21. A família/ membros atua no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)?**

(A) Não. (B) Sim.

Caso sim:

22. Quem?
_____**23. Qual a área que atua?**
_____**24. Quanto tempo está no MST**
_____**25. Quais os locais que a criança frequenta?**

(A) Casa de parentes (B) Escola (C) Outros _____

26. Como é a inserção da criança nos espaços citados, isto é o que ela faz nesses espaços inclusive em casa?

APÊNDICE D – Caracterização geral das entrevistas

Criança	Idade	Local de Moradia	Local da Entrevista	Data da entrevista	Tempo de Entrevista	Páginas	Número de Linhas
Danilo	07	Assentamento rural	Barracão de reuniões do núcleo.	27/05/2009	42 min. e 45 s.	19	902
Mariana	07	Assentamento rural	Barracão de reuniões do núcleo.	01/06/2009	34 min. e 52 s.	17	835
Yara	08	Assentamento rural	Sede do assentamento rural	19/05/2009	01 h., 16 min. e 21 s.	43	1885
Valentim	08	Assentamento rural	Barracão de reuniões do núcleo.	18/05/2009	01 h., 26 min. e 49 s.	46	2294
Ingrid	09	Assentamento rural	Sede do assentamento rural	24/04/2009	01 h., 16 min. e 08 s.	30	1474
Stela	09	Assentamento rural	Sede do assentamento rural	23/04/2009	01 h., 28 min. e 38 s.	48	2060
Daniela	10	Assentamento rural	Sede do Assentamento rural	10/04/2009	01 h. 48 min. e 05 s.	53	2329
Karina	10	Assentamento rural	Sede do assentamento rural	13/04/2009	01 h., 10 min. e 22 s.	31	1539
Lucas	07	Bairro	Escola Municipal de Educação Infantil	27/09/2009	1 h., 16 min. e 01 s.	43	1802
Marcela	07	Bairro	Escola Municipal de Educação Infantil	08/09/2009	01 h., 03 min. e 03 s.	31	1341
Caio	08	Bairro	Escola Municipal de Educação Infantil	19/09/2009	01 h., 11 min. e 52 s.	34	1424
Matheus	08	Bairro	Escola Municipal de Educação Infantil	16/09/2009	58 min. e 16 s.	29	1267
Manuela	09	Bairro	Escola Municipal de Educação Infantil	02/09/2009	01 h., 28 min. e 50 s.	41	1907
Raquel	09	Bairro	Escola Municipal de Educação	27/08/2009	01 h., 16 min. e 09 s.	39	1655

			Infantil				
Gabriela	09 ³⁸	Bairro	Escola Municipal de Educação Infantil	04/09/2009	01 h., 06 min. e 51 s.	27	1338
Marcos	10	Bairro	Escola Municipal de Educação Infantil	25/08/2009	01 h., 13 min. e 03 s.	42	1802

³⁸ Completou 10 anos no fim do mês.

ANEXO A – Desenho realizado durante a entrevista