

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

THALITA CATARINA DECOME POKER

Quem somos nós, criança sujeito de direitos?
A constituição da identidade de adolescentes no cenário de participação política.

São Paulo
2020

THALITA CATARINA DECOME POKER

Quem somos nós, criança sujeito de direitos?

A constituição da identidade de adolescentes no cenário de participação política.

Versão original

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obter o título de
Doutora em Psicologia.

Área da Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Maria Leticia Barros
Pedroso Nascimento.

São Paulo

2020

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.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DECOME POKER, THALITA CATARINA

Quem somos nós, criança sujeito de direitos? A constituição da
identidade de adolescentes no cenário de participação política / THALITA
CATARINA DECOME POKER; orientador Maria Letícia Barros Pedroso
Nascimento . -- São Paulo, 2020.

323 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade
de São Paulo, 2020.

1. Psicologia Escolar . 2. Identidade . 3. Sociologia da Infância . 4.
Participação Política . 5. Crianças e Adolescentes . I. Barros Pedroso
Nascimento , Maria Letícia , orient. II. Título.

Nome: DECOME POKER, Thalita Catarina

Título: Quem somos nós, criança sujeito de direitos? A constituição da identidade de adolescentes no cenário de participação política.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Psicologia.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

“Ao meu amado avô Hermelino Decome (in memoriam) por me incentivar a ser uma sonhadora do impossível com o uso da expressão ‘deixem a menina ser o que ela quiser’, a todas as crianças e adolescentes que pude conhecer suas vidas - de gatos e magnólias (expressão de Machado de Assis), violadas, negligenciadas, coisificadas, protegidas, interrompidas, ou com plenitude, criatividade, autonomia e força para lutar por um mundo melhor. Vidas que sempre busquei enxergar com imenso potencial”.

AGRADECIMENTOS

Ao término daquilo que considero parte da minha jornada acadêmica, os agradecimentos se fazem essenciais, pois retratam o meu reconhecimento pelas pessoas que caminharam junto comigo nesta trajetória e puderam de algum modo, tornar possível a concretização deste projeto que chamo, poeticamente, de “tecer a tese” – como os(as) antigos(as) artesãos(ãs) que se dedicavam com esmero à sua atividade. É por meio dos agradecimentos que, no ofício de pesquisadora, posso compartilhar com o(a) meu(minha) leitor(a), mesmo que timidamente, as parcerias, os afetos e os desafios.

“Tecer” esta tese foi preenchido de tudo isso! Foram quatro anos de muitas lutas e lutos, crises, dificuldades, crescimento e aprendizado. E, para chegar ao momento de sua finalização, o apoio e o afeto de diversas pessoas por quem tenho apreço foi fundamental. Por isso quero aproveitar para reconhecer aqueles(as) que me apoiaram e, em especial, algumas pessoas que precisei privar do meu afeto por estar comprometida intensamente com a minha pesquisa de doutorado.

À minha orientadora, Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, por me acolher genuinamente quando me disse: “Agora você é minha responsabilidade, estaremos juntas para o bem e para o mal”. Seu apoio e orientações para a minha aproximação com a sociologia da infância foram fundamentais para que esta pesquisa fosse realizada. Minha admiração profunda, por ser um exemplo de acadêmica e pesquisadora e de como agir de modo ético e sensível às questões sociais.

Às minhas companheiras e aos meus companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisa - Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI), coordenado por minha orientadora. Em especial, à Sandra Cunha, Verônica Roncetti, Bruna Breda, Monique Voltarelli, Daniela Bogolenta, Célia Serrão, Letícia Souza, Daniela Signorini e Cristiano Rogério Alcântara, com quem pude ter maior contato e proximidade, principalmente por este ser um grupo extenso. Vocês, enquanto grupo, construíram um coletivo acolhedor, que me fez sentir pertencente. Gratidão pelas conversas, troca de referências, apoio mútuo e tudo o que construímos juntos.

Aos relacionamentos que pude construir durante o meu percurso acadêmico no mestrado e no doutorado, com colegas que, com o tempo, se tornaram amigos(as): Pricila Gunutzmann, Vanilda Aparecida dos Santos, Renata Silva, Diana Oliva, Malu Delavi. Minha imensa gratidão pelas conversas, almoços, trocas de experiências, partilhas de vida, angústias e bom humor. Com vocês, a experiência de passar pelo doutorado se tornou menos solitária.

Aos(às) amigos(as) do NEPIM – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade-Metamorfose, por dividirmos muitos momentos de reflexão, discussão e estudos. Foram quase dez anos ao lado de vocês nos estudos em identidade, desde o segundo ano do curso de graduação em Psicologia, quando ingressei como aluna-ouvinte, precocemente, por ter como projeto ser pesquisadora e escrever sobre as possíveis formas de superação dos indivíduos diante das mazelas sociais.

Aos(às) professores(as) com quem tive contato no meu doutorado, por me ensinarem a ir além da pesquisa formal e entendê-la como um ofício de luta, reivindicação, determinação e, sempre que possível, vê-la com certa leveza poética: Lineu Norio Kohatsu, Maria Luisa Sandoval Shmidt, Pedro Fernando da Silva e Adriana Marcondes Machado.

A Marie Claire Sekkel, por me acompanhar inicialmente no doutorado, pelas sugestões e orientações na fase de estruturação da pesquisa.

Aos(às) integrantes do colegiado, por me receberem como representante discente do programa: Maria Thereza Costa Coelho Souza, Luciana Maria Caetano e Leopoldo Fulgêncio.

À Jeanne Marie Gagnebin, pelo imenso carinho com que me recebeu em suas aulas na Pós-Graduação em Filosofia da PUC/SP; há muito de suas proposições nesta tese que chamo de parte da minha odisséia particular.

Aos(às) participantes da minha banca de qualificação, Luís Guilherme Galeão da Silva e Sheila Ferreira Miranda, pelas contribuições, leituras cuidadosas e ótimas observações.

Aos(às) funcionários(as) do IPUSP e, em especial, Maria Olivia Rosa, secretária do programa de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, por sempre me acolher e orientar quanto à burocracia institucional. Sem você, esta tarefa teria sido muito mais árdua do que se mostrou.

Aos(às) meus(minhas) mestres(as), que me acompanharam antes do ingresso no doutorado e, em meu percurso, me prepararam para isso.

No mestrado, ao meu ex-orientador Antônio da Costa Ciampa, por me proporcionar a crença de buscas e possibilidades fragmentárias de emancipação, mesmo diante de tanta violência, desigualdades e dificuldades que a nossa sociedade apresenta.

Ao Juracy Almeida, pelos cafés e disponibilidade quando sempre pensava em algo novo para a tese.

À Cecília Pescatore Alves, por ser uma das pessoas que me apoiou a pensar em uma pesquisa de doutorado que contemplasse o mundo da vida infantojuvenil.

Ao Aluísio Ferreira de Lima, por me incentivar e me dizer que eu tinha potencial para me tornar pesquisadora, quando estava cursando o segundo ano do curso de Psicologia e, posteriormente, por coorientar a minha dissertação de mestrado.

Ainda, no meu mestrado, aos(às) professores(as) que sempre me apoiaram, seja nas disciplinas cursadas, nos e-mails com dúvidas respondidas, na transição do mestrado para o doutorado e nas indicações de referências para alguém sempre aspirante por conhecimento: Bader Burihan Sawaia, Maria Cristina Gonçalves Vicentin, Maria do Carmo Guedes, Mary Jane Paris Spink, Fúlvia Rosemberg (em memória) e Myrian Veras (em memória). Em especial, ao professor Odair Furtado, por me apoiar a escrever o projeto de pesquisa de doutorado após compor a banca de defesa do mestrado, com a pretensão de estudar crianças e adolescentes na pesquisa em identidade.

Aos(às) meus(minhas) queridos(as) mestres(as), que tive a oportunidade de conhecer na minha graduação em Psicologia e, em especial, a João Ezequiel Grecco, por acreditar que eu teria o perfil de seguir a vida acadêmica, e Alacir Valle Cruces, por sempre me emprestar os livros de sua biblioteca pessoal quando fazia alguma pergunta ou tinha algum projeto novo.

Aos(às) meus(minhas) alunos(as) do curso de Psicologia da FMU - primeira universidade em que lecionei - e da UNISAL, por me ensinarem a ser professora e a sempre me rever como pessoa, para melhor poder realizar o meu ofício de ensinar.

Às minhas alunas assistentes sociais da pós em trabalho social com famílias na FAPPS, por construírem junto comigo aulas que mais se assemelhavam a um espaço de fortalecimento e reflexão para entender a complexidade da realidade social em que vivemos.

Algumas instituições também merecem ser citadas, por contribuírem de algum modo com a concretização desta tese.

Ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, por entender a minha prioridade em fazer um doutorado e flexibilizar/diminuir as minhas horas de trabalho como docente para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), por viabilizar economicamente esta pesquisa.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Plataforma Brasil, do Ministério da Saúde, pela autorização para realizar esta pesquisa e pelas orientações importantes para a etapa de coleta de dados.

À Anna e Rúbia, pelo encontro com suas histórias e por acreditarem nesta tese por meio das suas narrativas. Aprendi muito com as duas, em especial, a olhar o mundo com outros olhos.

A outros(as) adolescentes que não puderam aparecer nesta pesquisa, mas que me confiaram muitas questões sobre suas vidas e participação política, minha imensa gratidão por me aceitarem no grupo.

A todos(as) os(as) meus(minhas) companheiros(as) do Sistema de Garantia e Proteção à Criança e ao(à) Adolescente, por acreditarem na defesa de uma realidade melhor para e com o público infantojuvenil e, em especial, Sônia Maria Bonfanti, Reinaldo Balbino, Ana Paula Amaral, Rocheli Tugera, Marcelo Nascimento, Katiele Cristiane Felipe, Lauro Trindade, Antônio de Oliveira Lima, Mônica Oliveira, Carlos Junior Churra's e Irandi Pereira.

Por fim, aos(às) meus (minhas) amigos(as) Kid, Ariane, Rogério, Caroline, Ronaldo, Covic, Mário, Priscila, Obi, Oriana e Samira, por estarem ao meu lado durante todo este processo: vocês são a família que eu escolhi.

Ao meu esposo e melhor amigo, Johan Hendrik Poker Jr., por suportar as ausências de uma doutoranda em transformação, pelas inúmeras conversas intermináveis e, principalmente, por compreender como ninguém a minha necessidade em fazer pesquisa com crianças e adolescentes.

A Bastet, Maneco, Lollipop, Marie e Ártemis, meus gatos, por me acompanharem com a sua presença nos momentos de silêncio e reflexão na escrita desta tese; tive a sorte de me escolherem como cuidadora.

À minha mãe, Dircinei Almeida de Moraes Thomazelli, pelos possíveis recomeços e, em especial, por na infância me ensinar o gosto pelo estudo e sempre me dizer quando criança: “filha, a única herança que deixarei para você será o gosto pelo estudo, esta ninguém poderá te tirar”.

Aos meus avós, Cristina Bordignon Decome e Hermelino Decome (em memória), pelo imenso amor e paciência com que me educaram: vocês são a minha maior inspiração e exemplo.

*Aprendo com abelhas mais do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
É um olhar para o ser menor,
para o insignificante que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma barata –
cresce de importância para o meu olho.
Ainda não aprendi por que herdei esse olhar para baixo.
Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão –
Antes que das coisas celestiais.
Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.*

Manoel de Barros (1988) - Retrato do Artista Quando Coisa

Decome-Poker, T. C. (2020). *Quem somos nós, criança sujeito de direitos? A constituição da identidade de adolescentes no cenário de participação política* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Com o advento do Estatuto da Criança e do(a) Adolescente – ECA, na década de 1990, nasce a proposição da gramática moral do reconhecimento social desse público, entendido como sujeito de direitos – que, em sua compreensão epistêmica, é entendido como aquele(a) capaz de falar e agir por si mesmo(a). Em decorrência desse marco legal, a participação política infantojuvenil nasce, em alguns cenários no Brasil e no mundo, pelas letras da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, como resposta à garantia de direitos por elas mesmas. Assim, esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve por objetivo entender o significado do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a partir das narrativas de duas adolescentes que, na infância, participaram do cenário da discussão dos seus direitos. Para tanto, foram eleitas as narrativas de história de vida como instrumento metodológico previsto no espectro dos estudos historiográficos e justificado pela busca de uma história não produzida pelo olhar normativo. O estudo empírico foi realizado com a contribuição de duas adolescentes, Anna e Rúbia, que, ao protagonizarem a luta pela garantia de direitos dos 8 anos de idade até o momento, recordam-se de suas trajetórias, dos disparadores para a participação, de pontos de superação e das rupturas em suas biografias, de modo a abordar o reconhecimento social da criança no período de 2001 a 2017. Enquanto cerne teórico, as análises orientadoras desta investigação foram apoiadas nos estudos de identidade pela busca valorativa em entender os indivíduos de acordo com o seu tempo-espço, por meio do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Do mesmo modo, foram eleitas as premissas da sociologia da infância, pela busca incessante de entender crianças e adolescentes como totalidade como visto em outros escritos e pesquisas, enquanto sujeitos competentes e com múltiplas potencialidades. Ambas as teorias, aliadas a um cenário histórico de avanços e recuos no modo como se interpreta a cidadania para e pelo público infantojuvenil, puderam contribuir com a emergência da busca por novos paradigmas no olhar para a criança e o(a) adolescente. Os enunciados encontrados nas narrativas desvelaram três achados: o primeiro trata do despreparo de algumas pessoas para administrar a criança e o (a) adolescente como protagonista e indivíduo atuante em sua cidadania; o segundo, em decorrência desse despreparo, é o risco da *culpabilização* e da *responsabilização* de crianças e adolescentes pela não efetividade de sua participação, visto ser este um projeto posto em uma sociedade de capitalismo tardio; e, por fim, o terceiro está ligado a quanto sua participação política contribuiu para a tomada de consciência das narradoras acerca de certas questões, tanto as que atravessam as suas vidas infantojuvenis, quanto as que demonstram a escala de poder e a posição de privilégio de outros grupos sociais. Conclui-se que, para além da formulação de políticas públicas, há a emergência de se traçarem novos olhares sobre a experiência de crianças e adolescentes e, ainda, sobre o reconhecimento da instituição infância.

Palavras-chave: Psicologia escolar, Identidade, Sociologia da infância, Participação Política, Crianças, Adolescentes.

Decome-Poker, T. C. (2020). Who are we - children - as “subjects of rights”? The constitution of the teenager identity in the scenario of political participation (Doctoral Thesis). Psychology Institute - University of São Paulo - São Paulo, Brazil.

Upon the creation of the Brazilian Child and Adolescent Statute - ECA, in the 1990s, a proposition of moral grammar for the social acknowledgement of children and adolescents as an active age-group was born, along with the understanding that they are “subjects of rights”, which, in its epistemic origin, defines the ones who can speak and act for themselves. As a result of this legal milestone, teenagers’ political participation is evidenced in Brazil, and worldwide, based on the statements of the International Convention on the Rights of Children, to guarantee their own rights. This qualitative research aimed to understand the real meaning of acknowledging the child as a “subject of rights”, based on the narratives of two adolescents who, during their childhood, participated in the discussion of their own rights. For this purpose, two life history narratives were selected, as our methodological instrument, within the spectrum of historiographic studies, and justified by our seeking for different life story narratives which had not been produced by a normative point of view. This empirical study was carried out with the contribution of two teenagers, Anna and Rúbia, who, as protagonists in the fight to guarantee their rights, since the age of 8 until now, recall their trajectories, what triggered their participation, moments of ruptures and overcoming, aiming to address social recognition of children and adolescents as subjects of rights, within the period between 2001 and 2017. As for the theoretical basis of our investigation, our guiding analyses were supported by several studies in the field of Identity, based on our valuative search to understand individuals according to their own space and time, by means of the term “identity-metamorphosis-emancipation”. Several premises of childhood sociology were especially considered in this study, as well as our constant search to understand teenagers as total beings, as seen in other research publications, as competent subjects with multiple potentialities. Both theories, together with the historical scenario of advances and setbacks, considering the way citizenship is interpreted for and by children and adolescents, contributed to the emergence of a search for new paradigms when looking at teenagers. Their narratives revealed three findings: the first one revealed the “unpreparedness” of some people in being able to consider children and adolescents as protagonists and active individuals and their own citizenship; the second finding, as a consequence of such unpreparedness, is the risk of blaming and holding the children and the adolescents accountable for ineffectiveness, this being a project society placed in a late capitalist period of time. The third idea is linked to how much their political participation contributed to the narrators’ own awareness in relation to certain issues, not only including life experiences since childhood and adolescence but also those which evidenced the different levels of power and privileged positions in other social groups. It is concluded that, beyond the formulation of new public policies, there is an emergency to draw new perspectives concerning experiences of teenagers, encompassing the recognition and acknowledgement of the “childhood institution”.

Keywords: School Psychology, Identity, Sociology of Childhood, Political Participation. Children, Adolescent.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Conferência em que tentaram barrar Anna	160
Figura 2 - Marco da Paz. Premiação que recebeu quando tinha 15 anos	173
Figura 3 - Rúbia e sua mãe aos 4 anos de idade	191
Figura 4 - Rúbia – aos 6 anos de idade.	195
Figura 5 - O primeiro ECA que Rúbia ganhou quando foi convidada para iniciar sua participação política.....	199
Figura 6 - Rúbia, então com 14 anos, seu irmão R.Y. (9), sua irmã R.A. (1), acompanhados da mãe	204
Figura 7 - Certificado de Conferência da qual Rúbia participou.....	212
Figura 8 - Certificado de Conferência da qual Rúbia participou.....	212
Figura 9 - Certificado de Conferência da qual Rúbia participou.....	212
Figura 10 - Redação em que Rúbia foi desacreditada pelo professor	221
Figura 11 - Redação em que Rúbia foi desacreditada pelo professor	221
Figura 12 - Carta resposta da mãe de Rúbia à nota atribuída pelo professor	222

APÊNDICE – LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Referências, objetivos, métodos e resultados de estudos acerca da participação política de crianças e adolescentes. (Fonte: a autora, 2020)..... 284

Tabela 2 - Referências, objetivos, métodos e resultados decorrentes do banco de teses e dissertações da CAPES acerca da participação política de crianças e adolescentes. (Fonte: a autora, 2020) 304

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção Internacional dos Direitos da Criança
CDF	Cabeça de Ferro
CEPH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CF	Conferência Federal
CGPPs	Conselhos Gestores de Políticas Públicas
CJ	Centro de Juventude
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMM	Código de Melo Mattos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPETI	Comitê Nacional de Adolescentes pela Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
CONDECA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
DCA	Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FEBEM	Fundação do Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação nacional do bem-estar do menor
Fundação CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
GEPSI	Grupo de Estudos e Pesquisa - Sociologia da Infância e Educação Infantil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
JLS	Juventude de Luta Socialista
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais.
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos.
MSC	Movimento Social de Criança
NEPIM	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade-Metamorfose
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Propostas de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SI	Sociologia da Infância
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema de pesquisa.	31
1.2 Objetivo geral	31
1.3 Objetivos específicos	32
1.4 Próximos passos	32
2 A “CONTRAPELO” DA HISTÓRIA: A NARRATIVA DE ADOLESCENTES.....	35
2.1 A memória, o tempo, o espaço e a narrativa infantojuvenil	43
2.2 Sob o signo dos fios de Ariadne: os objetos biográficos	46
2.2.1 Potencialidades e limitações da entrevista de história de vida.....	50
2.2.2 Aspectos éticos na pesquisa com crianças e adolescentes	51
2.3 Sob o caminho trilhado: o percurso da pesquisa	55
2.3.1 Participantes	55
2.3.2 Procedimentos	57
2.4 Critérios para análise das narrativas.....	59
3 OS MEANDROS NA CONCEPÇÃO DO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.....	61
3.1 História da democracia abjeta de corpos abjetos	64
3.2 Marco legal na construção da concepção da criança sujeito de direitos	71
3.3 Conceituações, Diretrizes e Instituições sobre o direito de participar.....	83
4 O LUGAR DA CRIANÇA E DO(DA) ADOLESCENTE NA PESQUISA EM IDENTIDADE: INDAGAÇÕES (IM)PERTINENTES.....	95
4.1 A pesquisa de identidade e a negação do capital como sujeito	99
4.2 Aparando as arestas para a pesquisa em identidade com crianças e adolescentes.....	108
4.3 Políticas de identidade e o público infantojuvenil.....	128
4.4 Identidade Política no protagonismo infantojuvenil	140
5 AS HISTÓRIAS DE ANNA E RÚBIA E A LUTA PELO DIREITO DE PARTICIPAR....	145
5.1 A história da voz de Anna e o direito à participação sociopolítica.....	146

5.2 A história de Rúbia, quando a ausência do reconhecimento afetivo se transforma em força-motriz para a luta pela garantia de direitos.....	189
6 AS NARRATIVAS COMO ENTENDIMENTO DAS RELAÇÕES OBJETIVAS SOBRE O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA E DO(DA) ADOLESCENTE COMO SUJEITO DE DIREITOS	231
6.1 A hegemonia emocional adulta frente ao corpo infantojuvenil.....	231
6.2 O discurso competente como colonização do mundo da vida infantojuvenil.....	235
6.3 O Outro-mãe	239
6.4 Os(as) adultos(as)-negativos(as) e os(as) adultos(as)-sensíveis	242
6.5 As instituições e o <i>self</i> – o confinamento da infância	245
6.. Aspectos da construção da identidade política infantojuvenil	250
6.6.1 As possibilidades de transformação pelo brincar	250
6.6.2 O papel dos livros para quem narra a sua história	253
6.6.3 A solidão do ativismo infantojuvenil	255
6.6.4 O agir criativo nos aspectos pós-convencionais na identidade	258
7 ACERCA DA CAMA DE PROCUSTO DA CIDADANIA: POSSÍVEIS SÍNTESES.....	262
REFERÊNCIAS	270
APÊNDICES	282
Apêndice A - Roteiro de entrevista	282
Apêndice B - Busca de artigos nas bases de dados	284
Apêndice C - Busca de teses e dissertações da CAPES	304
ANEXOS	318
Anexo A - Termos de consentimento e assentimento	318

1 INTRODUÇÃO

*Se as coisas são inatingíveis... ora!¹
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mário Quintana)*

Neste estudo, tenho por objetivo entender, pelo viés dos estudos em identidade e da sociologia da infância, o significado do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a partir das narrativas de duas adolescentes que, na infância, participaram do cenário de discussão dos seus direitos. Para tanto, trabalhei com a história de vida de adolescentes com idade entre 12 e 17 anos e 11 meses, estudantes da rede de ensino público, participantes das pautas e discussões do Sistema de Garantia e Proteção dos Direitos das Crianças.

A semente do que viria a ser esta tese decorreu dos desdobramentos da pesquisa que realizei em minha dissertação de mestrado, na qual analisei as possibilidades de superação do estigma do abandono, por meio da narrativa da história de vida de Molly, uma jovem de 22 anos, egressa do sistema de acolhimento institucional, cuja permanência na instituição foi de aproximadamente 7 anos. A análise de sua trajetória percorreu as políticas de identidade inculcadas em crianças e adolescentes tutelados pelo Estado com a perda do poder familiar.

No decorrer do entendimento dos dados, embora as possibilidades de autonomia e superação do estigma do abandono fossem mediadas por pessoas da comunidade, ao participarem da vida de Molly, oferecendo até mesmo suporte para uma rede de apoio como egressa, foi encontrado um fenômeno adjacente: as iniciativas por parte da entrevistada, junto a suas colegas de quarto, de denunciar as violações de direitos sofridas na instituição e a ausência de dispositivos para a efetividade no reconhecimento da criança e adolescente como sujeito de direitos. As denúncias tiveram continuidade apenas quando pessoas adultas do bairro ou ex-funcionários(as) da instituição tomaram partido e confirmaram a fala das adolescentes.

Posto isso, embora o foco deste estudo fosse outro, a pesquisa demonstrou a ausência de dispositivos para autorrepresentação de crianças e adolescentes. Considerando como significado do termo sujeito de direitos aquele(a) que é capaz de falar e agir por si mesmo(a),

¹ Poema retirado de: Quintana, M. (2005). *Poesia Completa*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, p.213.

a efetividade desta condição, como prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2019), acaba por se colocar em suspenso, quando o público infantojuvenil não é escutado em suas pautas, seja pela denúncia da violação de direitos ou pelo posicionamento de como crianças e adolescentes entendem os seus direitos.

Cabe ressaltar que as situações que atravessam a vida de crianças e adolescentes junto a suas vozes acabam, nestes casos, sendo terceirizados pelos(as) técnicos do sistema de garantia e proteção - como pedagogos(as), psicólogos(as), assistentes sociais, promotores(as), juízes(as) entre outros(as) -, por familiares que, em alguns casos, são os próprios violadores de direitos ou por adultos(as) em geral, que convivem na mesma comunidade (Decome-Poker, 2014). Este olhar reduzido para a participação de crianças e adolescentes na promoção da sua dignidade e respeito acaba por escamotear a sua condição de sujeito de direitos.

Do questionamento em relação a esse fenômeno, como pesquisadora e profissional, surgiram os disparadores para a escrita desta tese de doutorado, pela necessidade de buscar condições em que a contradição da retórica do reconhecimento da criança e do(a) adolescente sujeito de direitos fosse algo posto em movimento, ou ao menos houvesse alguma tentativa de reivindicação para isso, negando uma estrutura social em que o público infantojuvenil não é escutado na defesa da sua dignidade e respeito.

Paralelamente a isso, havia a minha trajetória pessoal. Desde o início da graduação e, posteriormente, em minha atuação técnica, trabalhei com o público infantojuvenil – em instituições de acolhimento, clínica-escola, atendimento clínico, organizações não governamentais e em uma escola para crianças e adolescentes com deficiência. Meu interesse desde cedo por este público se construiu pela ausência de profissionais na área de psicologia que se debruçassem sobre esta população e, como pesquisadora, pelos ínfimos estudos em que a criança é o sujeito direto da pesquisa, sem a mediação de profissionais e familiares para a coleta de dados. Embora estes sejam importantes por serem os porteiros dos processos institucionais da infância de cada época (Punch, 2014), meu olhar se direcionava para o entendimento dos processos institucionais em que o público infantojuvenil é assistido e em suas estratégias para lidar com os fenômenos sociais que atravessam as suas vidas.

Com esta preocupação em mente, iniciei a carreira de professora no ensino superior e, com isso, passei a orientar projetos, pesquisas de monografia e iniciação científica cujo foco fosse o público infantojuvenil e as condições que se entrecruzavam com ele. Em uma dessas orientações, cujo objetivo foi realizar o levantamento de documentos para entender a atuação do(a) psicólogo no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e no Centro de

Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), me deparei com o livro “Vivendo o protagonismo infantojuvenil”, de Anna Luiza Calixto, uma das narradoras desta tese.

Na mesma época, havia composto um projeto de pesquisa para concorrer ao atual programa de pós-graduação de que faço parte, em que buscava entender as ações de crianças e adolescentes para exercer a sua autonomia e o reconhecimento dos seus direitos, impulsionada por duas vivências junto a alunos(as) supervisionados(as) por mim em um estágio socioeducativo na graduação em Psicologia. A primeira foi o movimento de ocupação das escolas por estudantes do ensino médio, e a segunda foi uma intervenção institucional sobre o lugar das crianças nos movimentos sociais de luta por moradia; ambas as ações ocorreram no segundo semestre de 2015.

Essas experiências revelaram o quanto crianças e adolescentes querem participar dos fenômenos que abarcam as suas vidas. Entretanto, nos dois cenários, a questão da garantia de direitos não era o objeto direto. Por isso, ao me deparar com o livro sobre participação e protagonismo infantojuvenil (Calixto, 2015), passei a pesquisar mais sobre a questão da participação política de crianças e adolescentes, inicialmente indo às conferências e eventos em que a voz e os movimentos de reivindicação de crianças e adolescentes estavam em pauta. Posteriormente, com o projeto de escrita da tese, priorizei as memórias juvenis de Anna e Rúbia, com quem tive a oportunidade de estreitar vínculos nestes eventos relacionados à experiência de participação na infância e como isso se vincula à construção da identidade pelo signo da cidadania.

Diante deste prólogo, que apresenta as necessidades pessoais que me conduziram ao fenômeno da participação política infantojuvenil, ao escrever esta tese, tive por objetivo desvelar, por meio das narrativas das duas adolescentes que iniciaram a sua experiência na vida representativa democrática aos oito anos de idade, a trajetória e a experiência de se fazer valer da efetividade do reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Não obstante, ao entender que a cidadania interage e faz parte da construção do processo de subjetivação, busquei a apreensão de como a identidade se constitui, no cenário em que crianças são chamadas a participar e deliberar sobre decisões e ações que afetam todo o público infantojuvenil.

Para tanto, trabalhei com a história de vida, como possibilidade de entrar em contato com o registro mediado pela memória das cenas de reivindicação, em momentos nos quais as narradoras decidiam e discutiam pautas que afetavam a vida de seu grupo representacional e as suas trajetórias.

Como será detalhado no capítulo 2 desta tese, a escolha por este instrumento metodológico teve por finalidade acessar uma versão não oficial da história que, por meio dos documentos e registros, acaba, por vezes, promovendo uma visão unilateral no modo como administra os fatos e fenômenos sociais.

A escolha deste tema foi eleita tanto pela possibilidade de identificar como as adolescentes se expressam e representam os seus interesses, na condição em que são convidadas aos debates que envolvem os seus pares e adultos(as) em busca de uma relação horizontal, quanto pelo atual momento em que crianças e adolescentes são reconhecidos(as) como sujeito de direitos pelo ECA (Brasil,1990). Para melhor entendimento, a participação de crianças e adolescentes em vários setores da sociedade tem origem a partir das premissas da Escola Nova – em que os(as) jovens não são mais vistos como destinatários passivos da ação educativa adulta (Sarmiento & Tomás, 2007).

Além disso, o direito à participação de crianças e adolescentes, enquanto política, é previsto na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC,1989), no sentido de assegurar a sua liberdade de participação, a expressão de sua opinião sobre todos os assuntos relacionados a ela e a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais que a afetem².

Embora o conceito de participação promulgado pela Escola Nova tenha causado um redimensionamento no modo de entender o mundo da vida infantojuvenil, percebe-se que as dimensões de participação simbólicas de crianças e adolescentes são ordenadas pelo olhar adulto. Neste ponto, há uma dualidade nessa condição, pois, ao mesmo tempo em que alguns(mas) adultos(as) se mostram sensíveis às necessidades do público jovem, eles continuam a direcionar os seus itinerários.

As premissas de participação infantojuvenil partem da concepção da construção de sujeitos ativos com direitos próprios, capazes de se representar dentro de uma visão cultural e contextualizada. Em relação aos documentos oficiais, a necessidade de tornar factível o reconhecimento da cidadania de crianças e adolescentes, bem como a sua participação civil é uma emergência. De acordo com o relatório *The State of the world's children*, a participação política é conceituada como:

Incentivar e capacitar as crianças para apresentarem as suas observações sobre as questões que as afetam. Colocar em prática a participação é quando os adultos escutam as crianças - para todas as suas formas múltiplas e variadas de comunicação. Ela garante a sua liberdade de se

² Compilado dos arts. 12 e 13.

expressar e toma as suas opiniões em consideração quando chegar a decisões que as afetam. Envolver as crianças no diálogo e intercâmbio permite que elas aprendam de forma construtiva a influenciar o mundo ao seu redor (UNICEF, 2003, tradução nossa).³

Em consonância com essa ideia, de acordo com Tomás (2007), a participação democrática de crianças e adolescentes é

essencialmente, o meio através do qual se consegue atingir a justiça e se denunciam os abusos de poder . . . ou seja, é um direito processual que permite à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de promover e proteger tais direitos (p. 56).

A literatura, conforme Tomás (2007) e Fernandes (2005), ainda considera que esta é a busca pela horizontalidade na relação entre crianças e adultos(as), entendida como relação de poder empregada na maioria das escolas, núcleos familiares entre outras instituições sociais pela verticalidade.

A horizontalidade seria possível diante do processo de negociação por meio da linguagem. Neste sentido, para Tomás (2007), as crianças e adolescentes, ao participarem dos diálogos e pautas, têm o reconhecimento equivalente ao Movimento Social de Crianças (MSC)⁴, envolvendo a possibilidade de eles(as) representarem seus interesses e direitos. Para Pereira (2005), esta é a possibilidade de sair da condição de criança colonizada e atingir a imagem de criança emancipada.

Neto (2009), por sua vez, problematiza a questão, afirmando:

Quando escrevemos e descrevemos sobre a possibilidade de participação de crianças, adolescentes, e jovens-adultos na família, na comunidade próxima (vizinhança, bairros etc.), na sociedade e no Estado, de maneira proativa ou propositiva (particularmente das lideranças de organizações adolescentes ou juvenis), logo vêm à baila algumas questões preliminares, geralmente lançadas nos debates de maneira decididamente acrítica, preconceituosa e afastada da normativa internacional e nacional (p.14).

Sendo assim, a factibilidade da participação política de adolescentes é considerada um desafio, uma vez que a discussão sobre os saberes e as falas dos jovens é impregnada pela

³ Traduzido de: “Child participation involves encouraging and enabling children to make their views known on the issues that affect them. Put into practice, participation is adults listening to children — to all their multiple and varied ways of communicating. It ensures their freedom to express themselves and takes their views into account when coming to decisions that affect them. Engaging children in dialogue and exchange allows them to learn constructive ways of influencing the world around them”.

⁴ Conceituação comumente feita por escolas de Portugal e por teóricos como Tomás (2007), da Universidade do Minho, que estudam a participação de crianças.

norma e pelo preconceito enrustido pela cultura adultocêntrica. Enquanto política instituída, a participação não é considerada um fim em si mesmo para a denúncia das mazelas e a superação da forma como foram e são reconhecidas do ponto de vista histórico. Contudo pode ser entendida como uma mediação para a condição da criança como sujeito de direitos e promoção da sua autonomia, conforme destaca o ECA (Brasil,1990).

Para Neto (2009), “o maior atraso está no campo dos direitos fundamentais à participação e propositiva deste seguimento” (p.14). Neste sentido, a concepção de “sujeito de direitos” para crianças se transforma em apenas um jogo de retórica para o reconhecimento social e legal. Nega-se, assim, qualquer possibilidade de a criança e o(a) adolescente se representar e, com isso, ter autonomia contingente ao período em que vive a sua experiência. Esta concepção é fruto da lógica adultocêntrica e adultonormativa⁵ que, em última instância, esvazia e banaliza o que podemos entender como sujeito de direitos, colocando as crianças em uma condição de grupo marginalizado e invisível, principalmente no caso de crianças de classe social baixa ou que estejam na linha de corte da miséria.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é, assim, “a válida manifestação do seu ser e da sua ação” (Castro, 2001). De acordo com esta conceituação, as narrativas das crianças, bem como suas experiências e saberes, devem ser considerados, principalmente em circunstâncias nas quais os seus direitos se encontram negados, seja pela negligência dos adultos ou pela condição de risco social.

Ao analisar a história de Pinóquio, Guiraldelli (2001) retrata as crianças como bonecos de pau na sociedade. Afinal, não podem usufruir dos seus direitos e ficam nas mãos dos adultos que, por vezes, tendem a fundamentar a visão de que para a criança ser vista como um(a) “menino(a) de verdade” precisa seguir as suas normas. Isso, de fato, acaba por deixá-las fora das discussões sobre a representação dos seus direitos e até mesmo de seus itinerários. Nesta visão moderna, a criança é tomada como um ser inacabado e incompleto, por isso os(as) adultos(as) devem protegê-la até de si mesma, na impossibilidade de se representar. A norma é ser e pensar como adulto(a).

Neste sentido, a infância é caracterizada pelo projeto de uma modernidade ancorada na subjetividade e no entendimento da idade da razão. Esta construção é demarcada pela diferenciação da criança, a qual é entendida como um ser desprovido de razão e do mundo do adulto como antítese. Esses mundos são marcados pela cultura e por formas de se relacionar

⁵ Termo comumente utilizado pela sociologia da infância e designado por Soares (2005) como “os adultos acreditam saber o que é melhor para as crianças, para a infância e, claro, para definir a ambas” (p.64).

diferenciadas, porém estão interligados, dada a crença de incompletude de crianças e jovens: “É como se a infância fosse apenas uma fase transitória, uma espécie de antessala que prepara o personagem para a sua grande estreia no palco da vida social” (Ramos, 2013, p.11).

Ao recuar na história, Ariès (2014), por meio da iconografia, demonstra que o sentimento de infância não existia na sociedade medieval, passando a ser considerado apenas no século XV, junto à invenção da instituição familiar, pela necessidade de se atribuir hierarquia aos seus membros. Deste modo, o sentimento de família é usado em forma de solidariedade ao indivíduo, e sua significação é voltada para os laços consanguíneos. Com esse sentimento, a mulher torna-se incapaz, necessitando, a todo momento, ser representada pelo marido. Começa, então, a ascensão do patriarcado, em uma espécie de monarquia doméstica. Antes disso, a história da criança era colada às multidões, pois não existia de modo delineado a separação direta entre o público e o privado. Aos sete anos, na idade média, a criança ingressava na vida adulta, sendo que o olhar coletivo não permitia que as pessoas experimentassem o sentimento de solidão e nem a intimidade (Ariès, 2014).

No século XVIII, a criança, sob o reconhecimento do papel de filho(a), reforça o sentimento de família, de modo narcísico, uma vez que é a expressão material da união entre o casal (Ariès, 2014; Honneth, 2007). Em consequência disso, na modernidade, pelo viés da universalidade, o primeiro sentimento registrado quanto a crianças é o da “paparicação”, advindo do meio familiar. O segundo é o eclesiástico, ou seja, a ideia da educação e, com isso, a moralização e administração dos corpos infantis.

A partir da orientação de uma família unilateral com moldes burgueses, forja-se uma subjetividade, com a premissa de que o sentimento de família é vinculado à socialização exclusiva do indivíduo, tornando a questão da criança um atravessamento político e de classe social. “Passou-se a admitir que a criança não estivesse 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, 2014, p.194).

Com isso, substituiu-se a aprendizagem tradicional pela escola, transformada em instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política (Ariès, 2014). Ambas as instituições, família e escola, retiraram a criança da vida pública, causando, na visão do autor, o confinamento da instituição infância, escamoteando-a de todo o potencial da vida pública e política. Assim, crianças e adolescentes passaram a ser privados(as) das suas potencialidades de autonomia para a sua autorrepresentação. Tal noção de sujeito, em termos de eticidade (Honneth, 2007), o coloca em uma situação de sofrimento indeterminado, pela

ausência de movimento em relação a sua condição e/ou pela não admissão de suas capacidades e, com isso, o reconhecimento normativo de seus direitos.

Com base nesse histórico, a criança e a instituição infância passaram a lidar com dois problemas no pensamento moderno: o primeiro é quanto à noção de uma infância e/ou adolescência com marcas de uma universalidade abstrata, passando a desconsiderar os contextos e as culturas que os indivíduos de pouca idade experienciavam; e o segundo está ligado à cristalização da ideia de que o espaço do público infantojuvenil não é na vida pública, atribuindo importância quase exclusiva à escola e à família como mediadoras únicas do processo de subjetivação, sem buscar entender a interpretação dos jovens sobre suas necessidades.

Em contraposição a estas duas premissas modernas, Sarmiento (2003) argumenta que cada criança se insere na sociedade como um(a) ator (atriz) social, portador(a) de alguma novidade própria à sua geração, dando continuidade às mudanças sociais. Assim, infância, adolescência e juventude não devem ser vistas somente pela universalidade abstrata que o pensamento moderno tenta lhes conferir. Além disso, devem ser lidas em sua pluralidade e por meio das transversalidades: classe social, relações étnico-raciais, territoriais, de gênero e orientação sexual (Sarmiento, 2003; Jenks, 2002; Qvortrup, 2010; Castro, 2015; Nascimento, 2016). Destaca-se que cada geração promove uma cultura e uma nova maneira de reinterpretar e administrar o cotidiano.

Outro elemento inerente aos itinerários infantojuvenis é a especificidade construída pelas políticas públicas para crianças, adolescentes e juventude. De acordo com o ECA (Brasil, 1990), criança é todo(a) aquele(a) que tem idade entre 0 anos e 11 anos e 11 meses; a adolescência se inicia no período de 12 anos e vai até os 17 anos e 11 meses, e a juventude, como fenômeno transversal no Brasil entre 2001 e 2004, se inicia aos 15 anos, indo até os 29 anos e 11 meses, conforme o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013). Pelo olhar das políticas públicas, tal especificidade é necessária pela abrangência de situações vivenciais de cada período. Esta defesa é fundamentada, em especial, pelas teorias da psicologia do desenvolvimento piagetiana, por visar respeitar os conflitos de cada período (Freitas, 2005).

A categoria juventude passa a ocupar as políticas públicas e os estudos acadêmicos também pela defesa do seu olhar sociológico, e por representar a antessala para o mundo adulto, sendo seus principais temas as relações de trabalho, o acesso à cultura e os aspectos da inclusão no ensino superior (Brasil, 2013). Seu embasamento vem da premissa de que a categoria adolescente no ECA (Brasil, 1990) era vinculada à infância, não havendo previsões e orientações acerca da transição para a maioridade.

Entretanto, o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) é utilizado apenas quando não há alguma política para o acesso à cultura e ao mundo do trabalho ou na ausência de diretrizes previstas pelo ECA (Brasil, 1990), sendo a adolescência, conceitualmente, embasada pela visão psicológica da construção de sujeito, abrangendo maior especificidade pela doutrina de proteção integral na garantia dos direitos ao respeito e à dignidade. De acordo com Freitas (2005), na literatura é comum o uso concomitante de ambos os termos, adolescência e juventude, muitas vezes se sobrepondo, se distinguindo ou se traduzindo em uma disputa entre as visões sociológica e psicológica.

Dadas essas especificações sobre o momento experiencial em que a narrativa ocorrerá, e por esta tese contemplar, em especial, as ações previstas pelo ECA (Brasil, 2013) para a efetividade na garantia do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, na maior parte de sua redação será pronunciada a expressão *adolescência*, por conferir maior fidelidade às memórias da infância e à doutrina de proteção integral.

Contudo, cabe pontuar que este é apenas um marcador objetivo, sendo o indivíduo, apreendido enquanto totalidade, uma expressão maior que este ponto de partida. Tal medida, porém, foi necessária pelo fato de o período da infância ser lembrado por nossas narradoras. Ainda assim, a abordagem da juventude como transição para a vida adulta, quando não refletida, acaba por promover o viés do vir-a-ser adulto(a), desmerecendo as especificidades e a riqueza vivenciada pelo cotidiano dos(as) adolescentes – como se, do ponto de vista de suas identidades, passassem a se representar no palco da vida apenas quando chegam à maioridade.

Em relação a isso, à luz da teoria de identidade, pode-se entender que a condição de ser adulto não é suficiente para determinar imperativos sobre as crianças, pois mesmo estes não se encontram completos e acabados em seus projetos para determinar suas normas. Sendo assim, como pesquisadora que busca não reproduzir os enquadramentos normativos, procurarei, a todo o momento, estabelecer categorias de análise embasadas e justificadas pela busca de reconhecer as crianças de modo pós-convencional, como Honneth (2011) aponta como saída para a inserção de grupos que não estão incluídos na moral e no projeto de eticidade das sociedades modernas.

Um estudo de identidade tem como emergência a busca por formas de superação das relações fetichizadas, naturalizadas, opressoras e os modos como a condição humana é reificada. Neste sentido, são categorias de análise que podem contribuir para encontrarmos fragmentos emancipatórios e outras formas de entender a teia das relações, tendo por finalidade a desconstrução dos atuais discursos em torno da incapacidade das crianças de se

representarem, entre outras formas estratégicas que visam despolitizá-las ao falar em seu nome.

Com base nestas enunciações, são múltiplos os sentidos da adjetivação da criança e do(a) adolescente como sujeitos incompletos. Por isso, a discussão sobre os processos de escamoteamento da autonomia na identidade infantojuvenil no presente estudo se debruçam, sobretudo, na ocultação da ação política e da suspensão da efetividade do direito de livre expressão⁶, em especial no que diz respeito a poder se representar sobre temas que afetam a sua construção como sujeito. Cabe ressaltar que, para Sarmento e Tomás (2007), a infância foi desapropriada do debate político no bojo da modernidade, de modo que a tarefa de pesquisar crianças e adolescentes passa a ser reinterpretar os elementos sócio-históricos associados a esta população. Posto isso, entender as formas de participação política da criança e do(a) adolescente envolve a apropriação dos espaços coletivos, e pode-se dizer que o modo como ela é construída tem relação direta com os outros, as instituições sociais às quais se vincula - como amigos(as), família, instituições, comunidade - e, também, à estrutura da sociedade: economia e cultura.

Tal concepção, de impossibilidade de expressão da criança e do(a) adolescente pela construção social de incompletude, está associada à epistemologia da palavra infância que, na sua origem, seria o “infante” - o que não fala, portanto, aquele que não possui “logos” (Guiraldelli, 2001). Na própria etimologia, “encontramos o lugar que foi destinado às crianças desde o princípio: a idade do não - a idade da ausência da linguagem, da falta de razão, da fraqueza física, da carência moral, do inacabado” (Ramos, 2013, p.3). Neste sentido, é como se ser adulto fosse estar em “perfeição” em sua completude cristalizada; esta construção, associada às condições dinâmicas que a modernidade apresenta e aos estudos de identidade, pode ser entendida como uma artimanha ideológica, alimentada pela falácia da autoridade pela apropriação da experiência, o que, de certo modo, é reproduzir as relações de dominação do adulto para a criança.

No entanto, tendo em vista a pluralidade de vivências encontrada na infância, no contexto da modernidade e pós-metafísica, é comumente utilizado o termo “infâncias” para designar a qual infância estamos nos remetendo. Esta mudança de termo, conforme ressalta Pereira (2008), deve-se à amplitude das discussões e pautas em relação ao tema. Em contraposição a esse olhar, do ponto de vista pós-moderno discutido por Guiraldelli (2001), o conceito de infância não é mais utilizado, pois haveria caído em uma crise sem solução.

⁶ Previsto no art. 15 do ECA (Brasil, 1990) como será mais bem elucidado no Capítulo 3.

Do ponto de vista estrutural, a infância (ou infâncias) é uma forma permanente que, ao longo do desenvolvimento da sociedade, passa por mudanças, mas no entendimento da concepção moderna não desaparece. Já para as crianças, este é um período temporário (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2011). Embora temporário para a criança e permanente para a sociedade, este tema não deve ser pensado de forma provisória e precária, pois trata-se de vidas em movimento que precisam ter seus direitos e autonomia garantidos. O modo como se trata a concepção de criança tem implicações até mesmo na promoção de indivíduos autônomos na sociedade. Por sua representação ser negada durante anos, ao chegar a transição para o período adulto, a criança e o(a) adolescente torna-se alguém não socializado(a) para a cultura das pessoas, mas para manter as formas de opressão estabelecidas, sem questionar os mecanismos sistêmicos que controlam o cotidiano do mundo da vida.

Em consonância com as forças opressoras e alienadoras, Adorno (1991), ao falar das forças irracionais que regem a sociedade, argumenta que os sujeitos acabam por se tornar adultos infantilizados, agindo contra a sua autopreservação. Deste modo, ao retomarmos a concepção de que a apropriação da experiência pelo tempo de idade é uma falácia, podemos dizer que usar este argumento em uma sociedade irracional é usar de uma autoridade que, em última instância, também é um elemento infantil, mais especificamente, para adultos-infantilizados.

Ao longo da produção do saber científico, diversas teorias abordaram a criança pelo viés da socialização ou da psicologia do desenvolvimento. As perspectivas desenvolvimentistas e funcionalistas, com a pretensão de estabelecer vários estágios de forma fixa, universal, homogeneizadora e naturalizada, colocam a criança como alguém apartado da sociedade, devendo ser moldado e criado por forças externas, crítica fortemente apontada por Nascimento (2016), Pinheiro et al. (2009), Corsaro (2011), Tomás (2007), Sarmiento (2003) e Jenks (2002).

Nessas abordagens teóricas, entende-se a criança como um produto social e um ser passivo, o que seria uma atualização da teoria lockeana do conceito de tábula rasa (Sarmiento & Tomás, 2007). Isso acabaria por deixá-la como pano de fundo em nome do projeto universal de humanidade, consumando direta ou indiretamente o abandono da criança e suas experiências no período da infância (Jenks, 2002).

Seu processo de socialização é visto de forma simplista, ao entendê-la somente como produto da sociedade, e um vir-a-ser adulto - como nos estudos de Berger e Luckmann (2008), utilizados como base epistêmica nos estudos em identidade -, de modo a ignorar qualquer produção interpretativa da criança. Neste entendimento, ser criança, de certo modo,

é como ser meio humano ou até mesmo não humano: não há devir e nem subjetivação, o “ser criança” antes de nascer já é marcado para morrer em detrimento da linha ideológica do “devir adulto”.

Deste modo, a sociologia da infância faz uma releitura crítica do conceito de socialização, não o negando, mas colocando a criança neste processo como ator/sujeito que tem capacidade de se apropriar ativamente da realidade, interagindo com os(as) seus(suas) iguais e com os(as) adultos(as). Esse pressuposto pode ser um forte auxiliar, no ensejo da possibilidade de se pensar nas formas de colonização do mundo da vida infantojuvenil e em condições para o estudo de identidade com este público.

Esta orientação teórica é a primeira a conceber a cultura de pares entre crianças, que “produzem as suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p.15). Uma cultura de crianças pressupõe certo protagonismo pela justificativa de “perceberem e organizarem os seus mundos de maneira qualitativamente diferente” (Corsaro, p.15).

Contudo, embora haja produções que buscam entender a criança longe da perspectiva desenvolvimentista, nesses estudos não se privilegia diretamente a construção da identidade de crianças e adolescentes por meio de suas histórias, tampouco o reconhecimento da sua cidadania e as possibilidades de emancipação, como é a proposta da presente pesquisa.

No período de março de 2018 a outubro de 2019, foram realizadas as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações do *site* de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as seguintes palavras: “political participation” AND “children” OR “adolescents”. A busca por referências bibliográficas associadas ao tema de participação política infantojuvenil encontrou 1570 teses e dissertações, sendo 995 trabalhos de pesquisa de mestrado e 381 pesquisas de doutorado. Entre agosto de 2018 e agosto de 2019, foram também realizadas buscas de artigos nas bases de dados Scielo, PubMed, PsycINFO, LILACS e Google Scholar, utilizando as seguintes palavras-chave: “political participation” AND “children” OR “adolescents”. Artigos pertinentes à temática deste estudo foram obtidos na íntegra⁷.

Quanto às pesquisas consultadas com relevância e relação direta com o tema de pesquisa desta tese, foram encontrados 24 artigos, sendo: sete pertencentes a teses de doutorado e 17 pertencentes a dissertações de mestrado. Em termos de concentração de área do conhecimento, os estudos têm maior predominância nas faculdades de educação, direito,

⁷ Os resultados deste procedimento encontram-se na Tabela 1, em anexo.

ciências sociais e políticas. Ainda há um número menor de teses e dissertações com o tema participação/protagonismo político de crianças e adolescentes nas áreas de: psicologia, psicologia social, psicologia escolar, serviço social, arquitetura, desenvolvimento social e comunicação.

Muitos dos resultados apresentados no levantamento bibliográfico geral tinham como foco o olhar da família, dos profissionais do sistema de garantia e proteção - em especial conselheiros tutelares - e dos(as) professores(as) da rede de ensino pública ou privada. O outro foco abordava a análise institucional dos projetos, conferências ou programas de participação, de modo a deixar em suspenso a experiência de participação política na construção identitária de crianças e adolescentes.

Com base nestes dados, percebe-se que a criança é reconhecida muito mais como filho(a) e/ou aluno(a) do que como cidadão(ã). Além disso, em termos de reconhecimento da identidade infantojuvenil, parece haver um viés na percepção dos papéis sociais da criança, em geral predicada como “filho”, “criança abrigada”, “violência doméstica na infância”, “menor”, “gravidez na adolescência”, “adolescente e o ato infracional”, “criança e adolescentes com deficiência”, “aluno(a)”. Neste sentido, pode-se aferir que as predicções em relação ao público infantojuvenil são associadas às ausências e faltas ou, ainda, com centralidade nos ambientes familiar, escolar ou de instituições totais em que pesam as medidas socioeducativas. Estes achados acabam por ser uma espécie de depoimento, a despeito das poucas pesquisas na área sobre a vida pública e política desta população.

Outro fator é a falta de letramento dos(as) pesquisadores(as) em relação às políticas públicas, pois, com frequência, os estudos se referiam a adolescentes como “jovens”. Do ponto de vista estatutário, há diferenças significativas no modo de reconhecimento e conceituação destas populações, podendo ora determinar um olhar adultocêntrico, quando associado a adolescentes, ora memorizar, quando associado a jovens.

Como variável necessária a ser destacada, o sistema de catálogo de teses e dissertações da CAPES não apresenta sistema de busca avançada, de modo que se dificultam maiores indagações, a despeito dos resultados. Os dados acerca de seus objetivos, método e resultados foram extraídos e tabelados⁸.

Diante destas exposições, a relevância e a justificativa desta tese estão em expor outra perspectiva em relação à criança e ao reconhecimento de seus direitos, ou seja, não ser apenas vista como produto, mas como produtoras também, bem como conhecer suas metamorfoses, a

⁸ Os resultados deste procedimento encontram-se na Tabela 2, em anexo.

construção e o ensaio das personagens possíveis de serem vividas na cultura das crianças. Destaca-se que, nos estudos de Ciampa (1984/2011), as personagens, no que se refere à análise das narrativas, quando se relacionam com a criança, não são pensadas de modo dialético nem sequer são predicadas. Sabemos que predicar algo a uma personagem é, ao mesmo tempo, lhe conferir alguma instância de poder (dar potencialidade à pessoa)⁹.

Vejo, neste sentido, o quanto, na própria teoria, embora ela tenha contribuído na década de 1980 para a superação dos métodos tradicionais de pesquisa em psicologia, as potencialidades das crianças e adolescentes acabaram por serem suprimidas ou não ter maior destaque. Na maioria de teses e dissertações em que se analisa a história de vida, no tempo de ser criança cabe apenas a consideração daquilo que foi interiorizado e objetivado, e não os processos por meio dos quais se possa responder a esta condição e, até mesmo, se posicionar diante da sua experiência, com a autorreflexão. A leitura da “infância” e o modo como está posta como infante, é totalmente dissonante para o estudo de identidade e promoção de sujeitos emancipados. Afinal, uma teoria que tem como pretensão identificar os fragmentos emancipatórios na sociedade não pode ceder, nas suas categorias de análise e formas de analisar a realidade, à lógica adultocêntrica e aduhtonormativa.

Portanto torna-se urgente aparar esta aresta, considerando a experiência e as potencialidades de crianças e adolescentes, vendo-as para além da autonomia, implicando em um “eu” reflexivo e individuado. Por ser um tema complexo e considerando a sua densidade, pode-se ilustrar como exemplo relacional ao mundo da vida da criança e do(a) adolescente, pessoas como Anne Frank e Malala Yousafzai que, em suas trajetórias, se arriscaram para superar os paradigmas da convenção de forma original, por meio das suas narrativas. No sentido teórico da categoria, seriam crianças e adolescentes que encontraram um modo de superar a supremacia do adulto pelo aprisionamento do novo e, com isso, obtiveram reconhecimento na esfera social na sua forma normativa quando, anteriormente, negavam as suas identidades, colocando-as na mesmice e na condição de sofrimento de indeterminação.

Cabe, ainda, destacar a pertinência e a necessidade de ser uma tese em psicologia escolar crítica, uma vez que esta área do conhecimento se ocupa dos processos escolares na sociedade moderna. Para entendimento, a concepção de escolar tem em seu bojo a consideração de tudo que abarca os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, políticos, morais, estéticos, os esportes e a cultura; de modo geral, são instituições mediadoras de algum saber e formação da subjetividade elaborada historicamente pela humanidade

⁹ Como será exposto no Capítulo 4.

(Lima, 2017). Desta forma, a cidadania de crianças e adolescentes pode ser considerada como um intermeio das instituições citadas, e em uma lógica não formal de ensino-aprendizagem ela pode ser até mesmo entendida como uma mediadora do processo de autonomia e individuação dos sujeitos-assujeitados a esta gramática moral.

Postas estas enunciações, pretendo analisar a construção da identidade de adolescentes, por meio das suas memórias de participação política na infância, a partir das críticas pertinentes na psicologia escolar com relação à dinâmica sujeito-instituição, no processo de objetivação pela cultura. Com isso, busco defender que as crianças e adolescentes são sujeitos com potencialidade para participação e reivindicação de posições na vida pública e política com a finalidade de retirá-los(as) das adjetivações negativas encontradas nas concepções do ser infantojuvenil.

Diante do exposto, gostaria de enfatizar que não pretendo esgotar as questões sobre a criança e o(a) adolescente com as asserções feitas e a categoria de pensamento sugerida. Ainda assim, estas são formas de representação que não são dadas como certas, pois há uma sociedade em transição para a pós-modernidade, mas que não superou a concepção de “infante”, ou seja, a ideia da criança como aquela que não fala. Conseqüentemente, não há de modo direto dispositivos sociais que permitam, ainda hoje, tirá-la desta condição, o que, em última análise, poderia provocar mais uma vulnerabilidade, de cunho social: a de não ser escutada pelos outros, além de outras citadas ao longo das exposições que virão a seguir.

1.1 Problema de pesquisa

Quais são os significados atribuídos ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos por meio da memória e construção da identidade de adolescentes no cenário de participação política?

1.2 Objetivo geral

Desvelar a construção da identidade de adolescentes com idade entre 12 e 17 anos e 11 meses, a partir do atravessamento da participação política pela garantia de seus direitos e reivindicação de sua cidadania.

1.3 Objetivos específicos

- a) Explicitar, a partir da narrativa dos(as) adolescentes, o significado do que é ser sujeito de direitos, de modo a permitir conhecer o contexto de participação política no sistema de garantia e proteção, sob o ponto de vista dos(as) seus(suas) participantes;
- b) entender, a partir do ponto de vista dos(as) adolescentes, a sua trajetória de participação e garantia de direitos, por meio das memórias da infância;
- c) buscar elementos sobre as possibilidades e limites do emprego da narrativa de adolescentes, contemplando a sua cultura, a temporalidade, a espacialidade, a memória, o mapa afetivo e os seus saberes;
- d) problematizar o reconhecimento social da condição de ser “criança sujeito de direitos”, considerando o atual debate nas políticas públicas entre a defesa da proteção em contraposição à participação e à autonomia;
- e) enunciar, por meio da narrativa de adolescentes que iniciaram a sua participação política na infância, as possibilidades emancipatórias, ainda que fragmentárias no reconhecimento de suas potencialidades.

1.4 Próximos passos

Para finalizar esta introdução, apresento o caminho e os enredos argumentativos construídos para sustentar a defesa da tese: a constituição da identidade de adolescentes no cenário de participação política. Exponho a estrutura do texto, para que se possa, como leitor(a), conhecer os itinerários que pretendo desenvolver: metodológico, histórico, teórico e empírico.

A discussão que constituo no capítulo I tem como aspiração contextualizar brevemente as relações entre o reconhecimento da cidadania e a constituição da identidade infantojuvenil. Como mencionado, esta tese tem a aspiração de contribuir com novas asserções acerca do estudo em identidade para crianças e adolescentes e promover uma reflexão sobre as capacidades de apropriação da realidade e fragmentos emancipatórios por esta população.

O capítulo II aborda a relevância e a pertinência do uso do método de história de vida como instrumento para captar a realidade infantojuvenil para além das políticas públicas e da história oficial. Sua organização, além de delimitar a população e os procedimentos, visa demonstrar a relevância para as políticas de memória, como instrumento de resgate da experiência ou, quando associado de maneira acríica e unilateral, para a dominação da

cultura, sociedade e indivíduo. Para isso, lanço mão dos escritos sobre a experiência e as teses sobre o conceito de história de W. Benjamin (2003) e me apoio nas discussões sobre memória e memória política de Queiroz (1988), Bosi (1994), Pollak (1989), Antunes (2012) e Gagnebin (2006).

No capítulo III, apresento o panorama histórico no reconhecimento da criança como sujeito de direitos de modo a resgatar o fenômeno de participação política na sociedade e suas aproximações tímidas com o público infantojuvenil e os marcos históricos nas políticas públicas associados às diretrizes e instituições que administram o direito de participar. Para esta proposta, me apoio nos documentos, estatutos e convenções, e também na interpretação de sua doutrina.

O itinerário teórico é apresentado no capítulo IV, em que me apoio na teoria de identidade e na sociologia da infância, para fazer uma releitura do reconhecimento social da criança sujeito de direitos. O estudo é equacionado do ponto de vista da dialética hegeliana de morte e vida. Para isso, retomo as categorias de análise presentes nos estudos de identidade – o sintagma identidade-metamorfose-emancipação; as políticas da identidade e a identidade política. Essa retomada ocorre junto às aproximações de alguns conceitos presentes na sociologia da infância, como a reprodução interpretativa e cultura da pares (Corsaro, 2011), as nove teses da infância (Qvortrup, 2011) e a indiferença estrutural com que as teorias sobre como nos tornamos sujeitos administram a questão do público infantojuvenil (Jenks, 2002; Morrow, 2014; James & Prout, 2014; Rosemberg, 2008; Nascimento, 2016).

Como orientação para as possíveis exposições, lanço mão dos conceitos de mundo da vida e ordem sistêmica, para entender como as relações de poder respingam na identidade infantojuvenil pelo atravessamento da gramática de ser sujeito de direitos e da teoria do reconhecimento de Honneth (2007; 2011), no intuito de propor asserções sobre as condições imperfeitas de eticidade.

Apresento o itinerário empírico nos capítulos V e VI. Na quinta parte, as narrativas de Anna e Rúbia são apresentadas junto às suas sínteses individuais da construção de suas identidades vinculadas à experiência do protagonismo infantojuvenil: momentos de metamorfose, rupturas e fragmentos emancipatórios. No sexto capítulo, debruço-me nas questões particulares: os enquadramentos que o corpo político infantojuvenil tem na realidade, suas possibilidades e limites da participação.

Por fim, no capítulo VII, abordo as possíveis sínteses diante da proposta apresentada.

O modo como esta tese foi pensada e escrita buscou articular cada parte à totalidade, na relação da constituição da identidade infantojuvenil sobre o signo social da cidadania, no esforço de não fragmentar o problema proposto. Procurei trazer à baila questões teóricas que servissem de apoio à compreensão da realidade e dos desdobramentos da doutrina de proteção integral investigada, como pretensão de aproximar os escritos à práxis. Com esta meta em mente, acabei por repetir, em alguns momentos, os conceitos centrais desta pesquisa em várias partes dos escritos. Essa ação se justifica, pela preocupação em não suprimir aspectos considerados essenciais para a compreensão e análise da proposta.

Em paralelo, busquei o esforço de tornar a escrita o menos hermética possível – um desafio grande para mim, ao trabalhar com parte do referencial associado à teoria crítica e, pela primeira vez, buscar articular e incorporar os novos estudos da infância em uma pesquisa, tarefa que foi possível somente com o auxílio de minha orientadora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. Objetivei, ainda, não utilizar em demasiado o recurso de repetição para me fazer entender. Condição necessária, para que, assim como pude ter um encontro com as vidas de Anna e Rúbia, pudesse ter um encontro com o(a) leitor(a). Espero, com isso, poder, de algum modo, contribuir para as complexidades, contradições e indagações no modo como a criança é reconhecida na sua dimensão cidadã. Termina a introdução com um adágio latino que aprendi com Ciampa, meu orientador no mestrado: *feci quod potui; faciant meliora potentes* (Fiz o que pude; quem puder faça melhor).

2 A “CONTRAPELO” DA HISTÓRIA: A NARRATIVA DE ADOLESCENTES

Para entender os sentidos e significados atribuídos ao reconhecimento social da personagem coletiva “criança sujeito de direitos”, bem como a trajetória de crianças e/ou adolescentes que, atualmente, participam desta discussão no âmbito público e privado por meio de participação política, será utilizado, como metodologia qualitativa, o instrumento de pesquisa intitulado “entrevista de narrativa de história de vida”, em paralelo aos “objetos biográficos” – previstos como espectro das metodologias biográficas nas áreas de humanas e ciências sociais.

Este instrumento de pesquisa, usualmente adotado nas ciências sociais, fundamenta-se na intensa investigação de dados acerca da vida do sujeito - com a ajuda do(a) depoente e, também, com o uso de artefatos de cunho pessoal entre outros dados que remetam à biografia da pessoa entrevistada. Além disso, a entrevista de história de vida consiste em um ordenamento das lembranças do presente para o passado, por parte do indivíduo que narra a sua experiência; pressupõe, geralmente, uma série de entrevistas em que o percurso biográfico possa ser reconstruído (Alberti, 2005). Essa ação tem como finalidade entender algum tema ou fenômeno da sociedade transversal à constituição identitária do sujeito – sendo ele a fonte principal de informação.

Além disso, as metodologias biográficas podem ser utilizadas durante uma pesquisa com vários(as) narradores(as), sendo que o ordenamento temporal das lembranças é pautado nos momentos-chave de maior destaque em seu relato.

Em termos de pressupostos, este instrumento de pesquisa está assentado na valorização do irrepetível, ou seja, do não generalizável no sentido de reproduzir as proposições de uma ciência tradicional pautada nos imperativos positivistas (Queiroz, 1988; Alberti, 2005). Esta condição pode promover o conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo (neste caso, o sujeito), sobretudo da visão particular sobre as políticas da memória construída pela história oficial (Pollak, 1989).

As entrevistas biográficas, do ponto de vista sociológico, podem representar meios excelentes de se questionarem os modelos de vida, suas tensões e rupturas na sociedade contemporânea (Lahire, 2004). Ainda, do ponto de vista psicológico, no modo como as pessoas subjetivam-se, sobretudo, como o alinhamento de sua identidade vai sendo constituído na intersecção indivíduo X grupo X sociedade, visto que, quando a trajetória de uma pessoa vem à baila para estudo, a questão não se resume apenas a sua singularidade, mas

a como se torna produto da sociedade e como pode passar a produtor dela (Berger & Luckmann, 2008).

Deste modo, este instrumento de pesquisa consiste em um ordenamento das lembranças, mediado pela memória, em que o sujeito narra a sua trajetória, estabelecendo vários pontos e momentos de sua vida, paralelamente a costumes, moral, ideologias, *status* e fenômenos sociais do tempo vivido (Alberti, 2005; Antunes, 2012; Lahire, 2004; Pollak, 1989).

Na questão procedimental, para Queiroz (1988), a entrevista de história de vida não tem aparentemente um roteiro estruturado, mas opera pelo desenrolar da sistematização de acontecimentos que o(a) narrador(a) ordena junto ao(à) pesquisador(a), que, por sua vez, não impõe os temas ou os conteúdos que deseja ouvir, no intuito de entender melhor a existência do(a) biografado(a). Na entrevista de história de vida, o(a) narrador(a) compartilha as suas representações dos fatos da vida, seus valores, ideologias, códigos temporais e modos de ocupação do espaço social. Ao(À) ouvinte, cabe revisitar o que é visto pela perspectiva do outro, para que seja - de fato - um encontro com a sua experiência.

A interpretação que o sujeito faz a respeito de como viveu, de como entende o presente e do que quer vir-a-ser é atualizada no ato narrativo e, sob os ouvidos – nada neutros, mas posicionados – do(a) pesquisador(a), busca reconhecimento dos sentidos expressos pela fala (Antunes, 2012, p.72).

Ao se aproximar este instrumento metodológico do manejo da pesquisa em identidade, as narrativas são trabalhadas de modo performativo (Ciampa, 1987/2011), ou seja, a entrevista de história de vida tem se mostrado um auxiliar importante para desvelar as agruras, as mazelas sociais e as possibilidades de superação da sociedade moderna em transição para a pós-modernidade, sobretudo ao se trabalhar com a dinâmica da identidade de sujeitos frente às contradições de um país como o Brasil, com histórico pós-colonial e organização econômica alinhada ao capitalismo tardio.

Por buscar nos processos de construção e transformação (as metamorfoses¹⁰) dos seres humanos, a pesquisa em identidade junto ao método de narrativas de história de vida, procura entender os paradigmas e fenômenos da sociedade atual, por meio da relação entre individuação e socialização, tendo por finalidade um fazer científico comprometido com a práxis social. Este método também pode ser entendido como a possibilidade de desvelar aspectos histórico-culturais que interatuam com os grupos e os sujeitos – no sentido da

¹⁰ A explicação conceitual do termo *metamorfose* será discutida e aprofundada no referencial teórico.

emancipação ou da mesmice¹¹, pelas armadilhas sistêmicas, isto é, no modo como a negação das identidades ocorre, no sentido hegeliano.

Deste modo, as narrativas caminham por um fio condutor, tendo como característica a (re)construção da identidade por meio do reconhecimento de alguns personagens atribuídos pelos outros ou autoatribuídos. Na leitura de Queiroz (1988), personagem seria um indivíduo encarnado nas suas ações e qualidades, em como fala e se comporta ao longo do tempo. Esta noção coloca cada um como alguém especial e particular, sem negar as totalidades.

Entretanto, nas pesquisas em identidade, não parece ser usual utilizar esse instrumento de pesquisa com crianças e/ou adolescentes, dada a ausência do problema de pesquisa e de produções que contemplem tanto a voz quanto a apropriação da experiência e da cultura infantojuvenil. Pelo entendimento crítico de que a história oficial é a disputa de uma política de memória, como Gagnebin (2006), Pollak (1989) e Bosi (1994) destacam em suas assertivas, a narrativa de história de vida empregada para adolescentes pode desvelar o modo como o tempo e o discurso se constroem no momento de juventude e retomar o sentido epistemológico da concepção de sujeito de direitos, ou seja, aquele(a) que é capaz de agir e falar por si mesmo(a) de acordo com Tomás (2007).

Neste sentido, do ponto de vista geracional, entender a história da participação política infantojuvenil pelo viés do(a) adolescente e das memórias da infância pode ser uma forma de resgatar a história pela visão dos(as) vencidos(as), considerando que um dos pressupostos do pensamento liberal é ter uma sociedade construída pela lógica e norma do adulto - adultocentrismo (Corsaro, 2011). Em última análise, é resgatar a emergência apontada por Benjamin (2013) de escovar a história a contrapelo.

De acordo com essas enunciações preliminares, serão apresentados, neste capítulo, alguns pontos relevantes: a entrevista de história de vida como instrumento para o entendimento da experiência de adolescentes, no cenário de protagonismo e participação infantojuvenil, pode ser considerada uma tarefa **restauradora** e **criativa**, no sentido benjaminiano (2013), de escovar a “contrapelo” (*gegen den Strich*) a história de vida de adolescentes. **Restauradora**, no modo de pensar em como a trajetória do público juvenil pode ser construída pela oralidade, sobretudo como entendem a experiência de passar pela infância e adolescência em suas vidas, marcadas pela ação política na garantia de seus direitos. **Criativa**, pela busca da possibilidade de se ter um instrumento de pesquisa para entender alguns elementos do mundo - vida infantojuvenil a partir das lembranças da infância. De

¹¹ A explicação conceitual do termo mesmice será discutida e aprofundada no referencial teórico

modo crítico, serão apresentadas as possibilidades e limitações do emprego do uso deste instrumento de pesquisa, o método de história de vida como resgate da experiência de crianças e adolescentes.

Para Löwy (2011), ao interpretar a tese VII sobre o conceito de história de Walter Benjamin (2013), a “história oficial”, contada pela mão dos dominadores, nega a dialética, é reificada, fetichizada e historicista. Para o autor, apoiado nesta premissa, as condições sociais e políticas não são cindidas da cultura, como os livros unilateralmente se esmeram em retratar. Além disso, dever-se-ia buscar apoio em uma história que admitisse a luta de classes e, considerando os tempos atuais, que contemplasse também a dimensão política intraclasse – gênero, etnia e idade.

Esses aforismas, ao serem aproximados da narrativa de história de vida, podem auxiliar a entender o propósito ético-político no emprego de contar a versão dos(as) vencidos(as), de modo a resgatar outro elemento da memória social: a ausência da narrativa de pessoas caladas pelas condições de poder na sociedade, ou seja, os processos de negação da identidade. Como esclarecimento, não se trata de enxergar os papéis cristalizados dentro da luta política e do conflito de classes, mas de buscar uma visão dialética na história, tendo como premissa a questão progressivo-regressiva, em que o presente ordena o passado e orienta para o futuro.

Entende-se, neste trabalho, o regressivo como noção espaço-temporal, complexidade vertical e progressão; o reencontro com o presente, considerado como uma questão histórico-genética ocupando uma complexidade horizontal (Queiroz, 1987; Lefebvre, 1995). Do ponto de vista materialista, esses pontos elucidam mais do que os conflitos e as tensões na sociedade, mas o movimento de negar ou afirmar o real, para pesquisa em identidade, estaria relacionado ao processo de vida e morte na interação do eu com a objetividade.

Em consonância com essa visão, no que tange aos elementos ético-políticos, autores(as) como Pollak (1989), Queiroz (1988), Bosi (1994) e Antunes (2012) defenderão a narrativa de história de vida mediada pela lembrança como forma de captar o testemunho da população, que pode ser considerada uma minoria social e política, ou ainda, de grupos marginalizados ao longo da construção da história da humanidade. Pode-se entender o ato de narrar no viés da coletividade deste modo: ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à “memória oficial”, no caso a memória nacional (Pollak, 1989, p.4).

Neste sentido, a memória subterrânea pode contemplar aquilo que foi calado no sujeito pela história oficial com histórico dos seus direitos violados ou de situações de violência e desrespeito à vida. O silenciamento como mecanismo psicossocial tem por finalidade manter o *establishment* e a proibição da transmissão oral de uma memória clandestina aos seus pares, amigos, familiares ou outras gerações (Gagnebin, 2006). Na visão de Pollak (1989), na dinâmica entre as pessoas silenciadas e aquelas que produzem o discurso dominante, existe uma batalha de memória. Para o autor, quando as minorias políticas e sociais começam a se pronunciar, ideologias já estão colocadas e a cena política já está atulhada pela lógica normativa. Nesse caso, a luta pelo que irá permanecer na memória social se instala pela contestação do falseamento do passado, colocando em jogo as identidades negadas e as personagens sociais.

Contrariamente, no avesso da historiografia burguesa ou das formas de entender a história de modo unilateral, para Pollak (1989), do ponto de vista macro, as histórias de vida acabam por

analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada na memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias (p.4).

Como esclarecimento, no ato de narrar, do ponto de vista do materialismo histórico, o que está em questão é a permanência e a disputa de uma memória política, ou seja, na visão de Bosi (1994), “um jogo sinuoso, aparentemente sem vitória certa no qual ora a ideologia dominante no grupo assimila as conquistas da observação direta, ora esta contradiz aquela, minando-a por dentro e deixando à mostra sua parcialidade”(p.462).

Essa disputa política, na qual a memória irá ser cristalizada através do tempo, é a presença da ideologia na história, embora muitas vezes seja conferida uma roupagem de neutralidade à forma como se investiga o objeto de estudo. Para Benjamin (2013, p.88), ao discorrer sobre o conceito de experiência, o modo como os estilos de vida têm sido produzidos para as pessoas se assemelha muito ao vidro: “Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, a que nada se fixa. É também frio e sóbrio. Os objetos de vidro não têm ‘aura’. O vidro é inimigo por excelência dos segredos”. Neste sentido, experiência e história estão amalgamadas, assim como a disputa por uma política de memória, que traz em seu bojo a “cultura do vidro”, ou seja, a cristalização, a rigidez e o esvaziamento do sujeito pela história produzida pelas versões oficiais.

Tendo em vista esses aforismas, em consonância com a analogia do vidro e a experiência humana, quando se trata de narrativas e da memória como mediadora, pode-se dizer que até mesmo os fatos sociais podem se transformar em “coisa da cultura do vidro” – se reificarem, de modo a retirar todo elemento humano, permanecendo unicamente o poder instituído. Para Bosi (1994), este processo ocorre por meio da estilização de pessoas e situações ou, ainda, pelo discurso valorativo e convencional para escamotear a experiência da testemunha. Assim como a analogia do vidro, feita por Benjamin (2013), o discurso oficial é frio, vazio e rígido: nele nada se fixa. A unilateralidade de uma história pode ser considerada, nesta leitura, como uma forma profana de tratar tanto histórias quanto memórias diante de acontecimentos como a tentativa de galvanização da experiência.

Diante desse cenário, nas narrativas de história de vida, o(a) narrador(a), ao tomar posse da sua experiência, transita pelo indizível, transformando-o em dizível, e assume um sentido de denúncia, ao lembrar dos acontecimentos, para enfrentar as afrontas sofridas. Para Pollak (1989), essa tentativa de falar o que foi submerso é o exercício pela quebra dos tabus, por meio da invasão, no espaço público, no qual reivindicações acabam por se transformar em luta pela elucidação dos fatos e, em alguns casos, também por direitos.

A partir desses aforismas, quando se coletam dados, privilegiando a trajetória e a experiência de um grupo, está-se diante de um processo de conciliação entre a memória coletiva e a memória individual. O relato pode revelar as várias personagens sociais, em um jogo interativo entre consciência e atividade, mediado pela linguagem. Além disso, para a pessoa ou grupo silenciado, há a espera da “hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideologias” (Pollak, 1989, p.5). O silêncio surge no sujeito como o sentimento de impotência e a necessidade de resistência ao discurso oficial, mas jamais é orientado para o esquecimento advindo da elaboração (Gagnebin, 2006). Ao aproximar esta assertiva das crianças e adolescentes da pesquisa, a razão do silenciamento vem da invisibilização de sua forma de apropriação da experiência e da negação das suas potencialidades pela gramática moral do “menorismo”.

Do ponto de vista das relações de poder, a “estória¹²” da infância foi emoldurada pelo peso das mãos e do olhar dos adultos. Como decorrência, os saberes e as culturas de pares de crianças e adolescentes, tanto suas lembranças quanto sua capacidade de se representar, são

¹² Embora seja considerado um termo arcaico na língua portuguesa, o uso desta expressão no texto ocorre com fins neológicos, no sentido de cunhar uma expressão de falseamento da história, de modo a seguir a crítica feita por Benjamin (2013) e interpretada realçando o substrato materialista por Lowy (2011).

marginalizados em detrimento de uma sociedade em que a norma adultocêntrica é seguida pela ideologia neoliberal da completude do sujeito racional, livre e autocentrado.

Em consonância com a proposta do pensamento crítico, orientado pela perspectiva benjaminiana, Löwy (2011, p.21) ressalta como emergência a necessidade de:

‘quebrar’, de fazer explodir, de destruir o fio conformista da continuidade histórica e cultural. O materialista histórico deve, portanto, desconfiar dos pretensos ‘tesouros culturais’. Para ele, estes não são mais do que restos mortais provocados pelos vencedores na procissão triunfal, despojos que têm por função confirmar, ilustrar e validar a superioridade dos poderosos.

Considerando essa premissa, entende-se a narrativa como a subversão do calar, para que a história normativa prevaleça, pois escovar a história a contrapelo implica em entender seu reverso – e busca por um saber que incorra em uma cultura para as pessoas e não a serviço dos sistemas de dominação. Ou, em termos benjaminianos (2013), que não prevaleçam os documentos oficiais que nada mais são do que documentos de barbárie.

Embora pareçam conceitos antagônicos, para Benjamin (2013), em uma sociedade de dominação e exploração, vivemos a cultura da barbárie, pois as elites, por meio das guerras, repressão, entre outros meios, produzem uma cultura na qual seus documentos são os retratos da barbárie. Essa reprodução da violência é legitimada, na leitura de Benjamin (2013), por instituições sociais como o direito, como enfatiza neste trecho: “a ordem jurídica empenha-se em instituir, em todos os domínios nos quais os fins de pessoas individuais possam ser alcançados adequadamente pelo uso da violência, fins de Direito que apenas o poder judicial possa concretizar desse modo”(p.62).

Posto isso, na interpretação de Löwy (2011, p.24), o autor se interessa por formas de transposição da ideologia burguesa e dos discursos naturalizados que visam administrar e legitimar a violência. Ao aproximarmos esses aforismas das identidades de crianças e adolescentes, negadas pela história oficial, é possível interpretá-las como o resgate daquilo que, de tão subterrâneo, está por vias de desaparecer se não for registrado, no sentido de a lógica adultocêntrica se apropriar do modo de vida e vender a esses sujeitos o mundo adulto como produto, juntamente com as formas racionalizadas de discurso.

Entende-se que escovar a história a contrapelo é buscar o saber de uma cultura orientada legitimamente para as pessoas e suas formas de transcendência, em oposição à reificação do sujeito – como um resgate da experiência outrora galvanizada. Em termos temporais, o passado, ao ser escovado “a contrapelo”, consiste em apoderar-se da consciência de uma condição política no presente e pode orientar o sujeito para o futuro.

Dadas essas enunciações, é notável o quanto a história da personagem coletiva “criança sujeito de direitos” foi escrita nos documentos da barbárie, com várias formas de predicacões pejorativas ou de incompletude generalizada pela gramática da minoridade, que não reconhece crianças e/ou adolescentes como sujeitos em potencial – desde a roda dos expostos, construída pela lógica escravocrata, até o termo “menor”, com orientação punitiva no antigo código de Melo Matos (1929). De fato, se há algo que a cultura da barbárie, governada pelo discurso dominante, efetivamente faz é destituir o sujeito e desautorizá-lo de sua propriedade sobre os acontecimentos, ou seja, priva-o de sua experiência.

Por experiência, pode-se entender a transmissão de um saber adquirido por meio da trajetória de alguém, à medida que se apropria das situações. No entanto, para Benjamin (2013), com o advento do pensamento moderno, do avanço científico, industrial e tecnológico, o modo como o tempo é vivido passa a ser acelerado e administrado com o momento e horas de trabalho nas fábricas. Por isso, a transmissão do conhecimento pela oralidade em um pensamento comunitário é deixada para trás, e a vida enclausurada vai ocupando o seu lugar junto ao individualismo, não se entrando em contato com a cultura maior. Nesta perspectiva, a possibilidade tanto de transmissão quanto de apropriação daquilo que é vivido vai se tornando cada vez mais escassa.

Neste ponto se destaca a pobreza da experiência, uma vez que não há mais tempo para a transmissão da cultura, que, para Benjamin (2013), ocorria da seguinte maneira: “Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice” (p.123). Por autoridade, o autor entendia a transmissão daquilo adquirido como bagagem e conhecimento cultural ou até mesmo da humanidade.

Na perspectiva política, ao relacionar as assertivas de Benjamin (2013) com a questão central desta tese, nota-se que há dois grupos pertencentes à condição de passagem do saber: o infantojuvenil e os(as) idosos(as). Na atualidade, trata-se de grupos cujas vozes não são escutadas, uma vez que a categoria idade é concebida como minoria social e, no caso da criança, há, ainda, a ideologia da menoridade. Subjugado à moral aduhtonormativa como objeto ideal, em tempos de pobreza da experiência, o conceito de autoridade acaba por ser deformado em autoritarismo, ou seja, na naturalização de relações hierarquizadas, - não pelo saber, mas pelo poder¹³, em sua forma esvaziada de dominação. Desta maneira, a esperança de que pessoas possam narrar algo se esvai.

¹³ A expressão utilizada está de acordo com a concepção original de poder de Marcarenhas (2011) - orientada pelas bases frankfurtianas e materialistas -, segundo a qual o poder em sua raiz terminológica é considerado

Ainda sobre o conceito de experiência, há uma afirmação que pode ser considerada emblemática: “Está claro que as ações da experiência estão em baixa” (Benjamin, 2013, p. 123). A partir dessa citação, pode-se depreender que, no paradigma moderno, as vidas das pessoas passam a ser niveladas pela lógica mercantilista, centrada na lei de oferta e procura. Esta condição confere um empobrecimento da experiência e, de certo modo, da história da humanidade. Nas palavras de Bosi (1994), para a questão de testemunho e narrativa, seria uma forma de espoliação das lembranças pelo mercado financeiro, isto é, pelas formas de negociações e transações utilizadas para lidar com a lógica financeira, aplicadas ao entendimento dos relacionamentos humanos: as experiências são reificadas para seu valor utilitário¹⁴.

Essa redução no tratamento das relações humanas, equivalente às transações financeiras, determina a apropriação da realidade, o ordenamento da vida por instituições ou a criação de falsas necessidades pelas mãos daqueles que detêm o poder e/ou o dinheiro, usando, a seu serviço, a técnica orientada para fins individuais e não sociais, o que, de certo modo, trai até mesmo o próprio pensamento liberal, causando uma falsa simetria. Em decorrência da simplificação aplicada aos fundamentos do capital, novamente se confirma o quanto a transmissão e a experiência se empobreceram, sendo deslocadas para outras instâncias, ou seja, para longe das relações e mediações feitas por pessoas e suas reais necessidades. No sentido da redução das relações humanas, idosos(as) e crianças são afastados(as) da possibilidade do reconhecimento de sua potencialidade de transmitir a experiência.

Diante da exposição realizada até aqui, pode-se considerar que o emprego do método de narrativa de história de vida, por meio do estudo em identidade para adolescentes, com as devidas adaptações, cabe nesta pesquisa e a justifica.

2.1 A memória, o tempo, o espaço e a narrativa infantojuvenil

Por meio do tecido da lembrança, a memória é o elemento crucial para que a narrativa tenha forma e corpo. No caso do método de história de vida, sua peculiaridade está no ordenamento dos acontecimentos pessoais com as cenas coletivas. Para Bosi (1994), pioneira

como o uso da potencialidade de cada pessoa; não necessariamente servindo como instrumento para dominação, imposição de vontade e interesses sobre os outros.

¹⁴ Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1876).

em estudar a memória como a intersecção do sujeito e da sociedade no campo da psicologia, no cenário nacional, do ponto de vista da subjetivação por meio da objetividade, as nossas imagens do pensamento são inspiradas nas conversas, pelos outros que nos cercam, pelos embates e pela experiência.

A autora ainda enfatiza a memória coletiva como sendo as ressonâncias impressas em nossa subjetividade. As interpretações e distorções feitas pelo sujeito, porém, conferem o elemento individual de entendimento das sínteses do cotidiano. Há, ainda, o sentido de que lembrar e narrar não se resumem à cognição ou apenas ao processo de assimilação, de acordo com estudos piagetianos¹⁵; além disso, são consideradas questões mediadas pela linguagem e pela estrutura social. Posto isso, o ato de lembrar é tomado pelo tempo, ou por como nos entendemos por meio das divisões de passado, presente e futuro. Para Bosi (1994), essa divisão é lida por meio da gramática do envelhecimento, ou seja:

A infância é larga, quase sem margens, como um chão que cede aos nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos afundam. O território da juventude já é transposto com o passo mais desembaraçado. É a força do tempo social marcado por pontos de orientação que transcendem a nossa vontade e nos fazem ceder à convenção (pp. 115-116).

Entende-se que a autora, em sua obra, estava empenhada em registrar algo que em seguida desapareceria, por meio da narrativa de idosos(as) – ou seja, os antigos modos de vida, as imigrações, a antiga São Paulo frente ao processo de modernização. Sua contribuição quanto à dimensão social da memória é notável. No entanto, percebe-se que, nos estudos de memória, a infância e adolescência são tidas como algo vazio, como os passos que afundam ou uma vida sem margens quanto à questão espacial. Ainda sobre a sua compreensão do tempo de criança e adolescente, afirma:

Se a memória da infância e dos primeiros contatos com o mundo se aproxima, pela sua força e espontaneidade, de pura evocação, a lembrança dos fatos públicos acusa, muitas vezes, um pronunciado sabor de convenção. Leitura do passado com os olhos do presente, o seu teor ideológico se torna mais visível (Bosi, 1994, p.453).

A autora, neste ponto, capta a infância pela compreensão do adulto, ou seja, como algo idílico. Ou, ainda, de acordo com o que cita em outros trechos de sua obra, como se crianças e

¹⁵ Ver Rappaport, C.R. Modelo piagetiano. In: Rappaport; Fiori; Davis. *Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais* - Vol. 1. 1981. p. 51-75.

adolescentes estivessem no tempo musical em *Allegro*¹⁶ - ser criança é ser alguém ligeiro e alegre. Embora esta alegoria confira ludicidade à existência humana, cabe a seguinte pergunta: se, do ponto de vista da pesquisa em identidade, trabalha-se com o movimento, ou melhor, com a dialética materialista, e se uma partitura, que foi criada pela mão humana, pode ser tocada em diferentes tempos, por que a infância deveria ter apenas um tempo?

Com essa questão disparadora, ainda focalizando a obra de Bosi (1994), a autora, ao mesmo tempo, afirma que, inevitavelmente, o tempo social se sobrepõe ao tempo individual, pelas vivências em grupo e em instituições sociais. Embora a autora entenda a dimensão do tempo como algo contextual à relação sujeito-sociedade – e por isso afirme que a memória tem na sua composição o elemento social –, há a necessidade de se aparar a aresta sobre o tempo da infância e adolescência, uma vez que estas são guiadas pelos olhos de quem passou por elas, pela nostalgia do ideal autocentrado e racional do adulto.

Posta esta enunciação, parte-se da hipótese de que são muitas as possíveis memórias sobre as infâncias e, com o uso do método de narrativas de história de vida, cada vivência pode lançar notas sobre os tempos musicais em que ser criança e adolescente pode ser assumido – pelas imagens do passado que colorem o presente e, até mesmo, pelas histórias e predicções que começaram antes mesmo do seu nascimento, seja por elementos geracionais ou pelas expectativas prévias do outros, como por exemplo, o nome –, e tratado tão ricamente na teoria de identidade por Ciampa (2011).

Levando a questão memorativa e temporal da narrativa, Ciampa (2011) antecipa algo na história¹⁷ de Severina: há uma linha desenhada na vida antes mesmo de se existir na materialidade, ou seja, quando predicam um nome a alguém, ou pela genealogia da família, transmite-se aquilo que lhe foi atribuído e as histórias dos outros, que passam a ser, também, a própria história. Esta afirmação pode ser apoiada por Bosi (1994): “muitas lembranças que relatamos como nossas, mergulham num passado anterior ao nosso nascimento e nos foram contadas tantas vezes que as incorporamos ao nosso cabedal” (p. 425).

Neste caso, a história de vida precede até mesmo a existência material do sujeito, do ponto de vista coletivo, pois antes da ação se faz o verbo, ou seja, se predica algo ao ser, com base no arcabouço institucional do seu primeiro contato com o mundo. Por meio da relação

¹⁶ De acordo com Houaiss (2008), a palavra *allegro* (Al'legro), advinda do idioma italiano, é concebida como composição musical ou movimento de uma composição rápida. Além disso, para pessoas que tocam algum instrumento musical, *allegro* é entendido como a condição de conceder um andamento ao ler a partitura alegre.

¹⁷ Ver Ciampa (2011).

com os(as) seus cuidadores(as) e da história geracional, pode-se pensar que, diferentemente do que foi afirmado antes, crianças iniciam suas trajetórias com margens apoiadas na interpretação do seu processo de socialização, inicialmente construído em uma objetividade concreta para, posteriormente, se inserir no mundo por meio da apropriação da experiência.

Posto isso, cabe, nesta tese, entender, por meio do protagonismo infantojuvenil, em quais tempos e compassos a melodia da infância e adolescência pode ser tocada e em que espaços ela entra, de modo a reverter a condição do predomínio dos adultos na disposição até mesmo do tempo e do espaço, na narrativa de crianças e adolescentes, o que, em última análise, pode ser considerado uma espoliação da experiência.

2.2 Sob o signo dos fios de Ariadne: os objetos biográficos

Para esta tese, juntamente com a narrativa que contempla a história de vida de crianças e adolescentes, serão utilizados os objetos biográficos: peças, utensílios, brinquedos, fotografias ou lugares carregados de lembranças do mapa afetivo e da relação de sentido existente no modo como a pessoa dele se apropria. Para os métodos biográficos, há o entendimento de que tais artefatos possam enunciar sobre as dimensões daquilo que se considera invisível ou difícil de narrar, ocupando o campo das emoções. Por ser uma categoria de trabalho dentro do espectro dos estudos biográficos que aborda o não dito na experiência, recorrer-se-á à mitologia grega para um melhor entendimento e utilização.

De acordo com o dicionário Houaiss (2008), a concepção de mito tem o seguinte significado: “Relato fantástico protagonizado por seres de caráter divino ou heroico que encarnam as forças da natureza ou os aspectos gerais da condição humana; crença ou tradição popular que surge em torno de algo ou de alguém” (p.508).

Por meio do significado da palavra, pode-se dizer que recorrer aos mitos é admitir que, no arcabouço de representações culturais, a história da humanidade carrega em seu bojo a tradição oral, que pode referir o ente ou o cosmos, uma totalidade ou seus fragmentos. Em resumo, quando alguém se debruça sobre os mitos, o que permanece como substância é a capacidade de “criação” e a transmissão de um “saber cultural”, elementos intrinsecamente ligados aos argumentos e à justificativa metodológica desta tese, do ponto de vista do resgate da experiência e da história de grupos politicamente desvalorizados, diante do cenário de miséria apontado por Benjamin (2013), como crítica do pensamento moderno.

Por tratar simbolicamente as relações e a continuidade da vida na existência humana, para amalgamar os objetos biográficos à questão do protagonismo infantojuvenil, será utilizado o trecho “os fios de Ariadne”, presente no mito de Teseu¹⁸ (Brandão, 1986):

Ariadne, filha do rei Minos de Creta, se interessa por Teseu – um jovem que resolve voluntariamente se juntar a mais treze jovens com o intuito de interromper o pagamento do trágico tributo humano adentrando no labirinto construído por Dédalo (o arquiteto oficial do reino) para sacrificar o Minotauro (uma criatura com cabeça de touro sobre um corpo de homem que se alimentava dos jovens lançados no labirinto).

Teseu jamais poderia sair do labirinto sem auxílio, porém o Oráculo de Delfos lhe avisou que sairia vitorioso dessa situação, pois seria ajudado pelo amor. E a ajuda veio por meio de Ariadne que, apaixonada pelo herói ateniense, consulta Dédalo para ver o que pode fazer por ele. O arquiteto orienta para que seja entregue ao rapaz um novelo, assim à medida que entrar no labirinto e chegar no covil de Minotauro poderá refazer o seu caminho e encontrar a saída. Ariadne seguiu as orientações, entregou ao herói uma espada e um novelo, dando-lhe as instruções. Entretanto, coloca a condição de que se Teseu tivesse êxito em sua jornada a tornaria sua esposa levando-a para Atenas.

Teseu segue todas as instruções, luta com bravura contra o Minotauro e o mata para interromper os sacrifícios humanos. Devido ao fio de Ariadne, consegue libertar outros jovens e a si mesmo, saindo ileso do labirinto. Foge para Atenas com Ariadne, porém ao fazer uma pausa na ilha de Naxos para passar a noite, deixa a moça para trás¹⁹ – que após esse episódio se casa com Dionísio.

Triste por abrir mão de Ariadne, Teseu se esquece de trocar as velas pretas pelas brancas do barco, como anteriormente à sua viagem havia combinado com o pai para que soubesse que triunfou em sua missão. O seu pai Egeu, ansioso pelo retorno do filho, ao avistar o barco sem as velas brancas, entende que seu filho pereceu em sua jornada. Com o pesar no peito pela perda, lança-se no mar, dando fim a sua vida.

Com base nesta passagem, pode-se dizer que são muitas as interpretações possíveis, diante das alegorias que aparecem ao longo do mito. No entanto, a leitura será feita a partir dos elementos que se aproximam dos objetos biográficos (o fio), como mediadores na relação da construção da identidade do sujeito (Teseu), e da sua trajetória de vida (o labirinto).

Não é incomum, na mitologia grega, entre outras culturas no Oriente, se fazer referência a labirintos, ilhas ou cavernas. No caso do labirinto, para o propósito argumentativo relacionado à proposta tecida, podemos entender um de seus sentidos como um conjunto de percursos e escolhas imbricadas, cujo andar pode confundir, desorientar ou auxiliar a encontrar algo (quando se acha a saída). Podem-se representar, ainda, os aspectos mais

¹⁸ Versão baseada do volume 3 do livro *Mitologia Grega*, escrito por Brandão (1986).

¹⁹ Não há um consenso na literatura sobre o motivo ou a causa de Teseu ter deixado Ariadne na ilha de Naxos. Sendo assim, há três linhas interpretativas: (1) Teseu amava outra mulher; (2) Dionísio havia se apaixonado por Ariadne, dando um jeito de retê-la na ilha; e (3) Teseu teve uma atitude estratégica, abandonando Ariadne na ilha para evitar uma guerra entre Creta e Atenas.

explícitos, quando se olha de fora sua engenharia (o narrável) e seus aspectos ocultos (o não dito por ser tão profundo), por não se saber a totalidade de desvios e caminhos possíveis.

O labirinto na narrativa precede Teseu, ou seja, em uma analogia com os métodos biográficos para o estudo em identidade, inicialmente a sociedade antecede o sujeito que, no pensamento moderno, tem um número de escolhas limitadas, assim como as salas do meandro, que podem confundir e desorientar o indivíduo ou fazê-lo encontrar uma saída para a sua crise de sentido, condição inerente às questões identitárias.

Teseu inicia sua peregrinação quando, voluntariamente, quer romper com os sacrifícios humanos feitos ao Minotauro. Neste momento, se assume como personagem, para traçar sua viagem até o seu desafio, poder se superar e se encontrar de novo com a saída do labirinto, o que podemos entender como uma forma de transcendência. Porém nada disso teria sido possível sem a ajuda do novelo de Ariadne, de modo que Teseu só é reconhecido como herói mediante a ação de outra pessoa (o outro) que lhe entrega um objeto – neste caso, o novelo.

Com o novelo, ele consegue adentrar as profundezas do labirinto e retornar ao mundo dos humanos e, de certo modo, a si mesmo. Neste sentido, os objetos biográficos são o retorno ao mundo, por vezes sombrio, das lembranças, no qual é possível se perder e se desorientar. No entanto - assim como o fio de Ariadne - os objetos que, durante o curso de vida, ocuparam o mapa afetivo permitem ir ao passado e retornar ao presente sem que o indivíduo se perca, afinal o novelo só existiu por meio do afeto.

Os objetos biográficos, assim, não se alinham com a visão convencional do pensamento moderno, em que os objetos - em uma leitura benjaminiana (2012) - seriam destituídos de “aura”, ou seja, seriam vinculados a uma visão utilitária, a ela associados pela lógica do consumo, do *status* ou da produção em larga escala. Esses objetos, de certo modo, acabam por carregar uma “aura” não pelo seu patrimônio histórico, mas por conferirem a continuidade do eu, no sentido temporal, diante da trajetória de vida do sujeito: são os fios que ligam a sua identidade aos caminhos e percursos na sociedade.

Posto isso, no campo da psicologia social e da psicologia, os objetos biográficos foram trabalhados por Bosi (1994) e, em sua concepção: “Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade” (p.441). Benjamin (1985), ao falar da sua relação com os brinquedos russos (como colecionador), nos mostra, em seus escritos, o potencial do despertar de quem se foi ontem, do ponto de vista dos afetos, e do inenarrável, por meio dos objetos. Ainda quanto a esta questão,

Bosi (1994) também assinala quais lugares poderiam entrar nesta categoria, pois são de alta magnitude emocional com sentidos do passado, em especial na primeira infância:

A casa materna é uma presença constante nas autobiografias. Nem sempre é a primeira casa que se conheceu, mas é aquela em que vivemos os momentos mais importantes da infância. Tudo é tão penetrado de afetos, móveis, cantos, portas e desvãos, que mudar é perder uma parte de si mesmo; é deixar para trás lembranças que precisam desse ambiente para reviver (pp.435-436).

Na visão de Bosi (1994), os lugares biográficos, sendo parte do conjunto de objetos biográficos, seriam algo mais vinculado às memórias de quando se é criança, tendo até mesmo qualidades valorativas que poderiam fazer com que as pessoas retomassem algum elemento qualitativo de suas vidas, caso entrassem em contato novamente com aquele local ou objeto. As lembranças mediadas pelos utensílios e lugares são povoadas pela saudade que o passado evoca na memória, ou seja, um mapa afetivo; na acepção da autora (Bosi, 1994), “Há algo na disposição espacial que torna inteligível nossa posição no mundo, nossa relação com outros seres, o valor do nosso trabalho, nossa ligação com a natureza. Esses relacionamentos [com os artefatos] criam vínculos em nós como uma carência.” (p.451).

Além do mapa afetivo para o passado partindo do presente, os objetos biográficos podem representar um fragmento da cultura em que a criança e o(a) adolescente vivem, ou ainda, a simbologia de algum momento de transição ou ruptura em sua vida. Pode-se afirmar isso, recorrendo-se ao pensamento de Benjamin (2012), quando fala da sua relação com os brinquedos e estabelece o sentido de a criança conservar certa liberdade de aceitar ou rejeitar muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios), que somente graças à sua imaginação se transformam em instrumentos lúdicos.

Nas sociedades tribais, o chocalho era usado para afastar os maus espíritos. Este objeto, que se tornou brinquedo, é dado às crianças até os tempos de hoje e, na sociedade moderna, tem o intuito de entreter e acalmar. Há ainda, quanto ao brinquedo e à transmissão da cultura, um paralelo com uma história coletiva do desenvolvimento da sociedade. Posto isso, o objeto biográfico pode ser entendido novamente como um mediador entre seu eu e a objetividade, no sentido de ocupar, do ponto de vista das relações cotidianas, aquilo que, em partes, os mitos tinham como pretensão: transmitir um saber coletivo como herança cultural da sociedade.

De acordo com essa exposição, pode-se considerar que o uso de objetos, que assumiram algum sentido e significado importante na trajetória de vida de crianças e adolescentes, pode ser uma alternativa para entender tanto a construção de suas identidades

quanto seu uso como meio lúdico para chegar ao inenarrável, ou até mesmo para superar possíveis resistências relacionais na relação entre adulto e adolescentes - pesquisadora e narradores(as), respectivamente. Assim como os fios do novelo de Ariadne, eles nos permitirão retornar ao labirinto no qual as lembranças estão guardadas e voltar ao presente.

2.2.1 Potencialidades e limitações da entrevista de história de vida

Para uso com o público juvenil, a entrevista de história de vida terá as devidas adaptações, com ênfase nos objetos e lugares biográficos - por dialogarem com o mapa afetivo -, e as lembranças terão menor direcionamento por parte da pesquisadora. Nesse sentido, este instrumento adaptado para o público juvenil pode ter como vantagem a possibilidade de explorar outras maneiras de se contarem histórias e trajetórias que ainda não foram aprisionadas pela linguagem adultonormativa. Porém, como desvantagem, pode apresentar - a depender do manejo - maior resistência narrativa por parte dos(as) adolescentes, caso o vínculo e o relacionamento não estejam bem estabelecidos entre pesquisadora e entrevistado(a).

Em relação ao uso de imagens, para Benjamin (2012), a fotografia redimensionou o olhar e a interpretação sobre a realidade, pelo diferencial de compreender o tempo de modo não linear ou, ainda, por ter um objeto do tempo a que se possa retornar para uma outra leitura do tempo vivido. Contudo há algumas peculiaridades que necessitam ser levadas em consideração, pois ainda que o(a) adulto(a) se responsabilize pela criança e o(a) adolescente, do ponto de vista jurídico, eles precisam ser consultados, e seus sentimentos estimados no trato das imagens.

Quanto às possíveis limitações no uso deste instrumento, há questões sobre como trabalhar com o registro de voz em entrevistas de história de vida. O(a) pesquisador(a) é considerado(a) um(a) intermediário(a), e corre o risco de deturpar os dados por um subjetivismo romantizado, ou outras razões como o conteúdo daquilo que foi registrado pelo gravador, ou ainda pelo risco de conduzir demasiadamente os enunciados (Queiroz, 1988).

Esse pode ser um possível limite ou algo que se deve considerar para o trabalho de análise e cuidado com a narrativa. Na concepção de Queiroz (1988), a palavra é uma ambiguidade por reduzir o indizível na experiência, por meio dos sistemas classificatórios, ao mesmo tempo em que o transforma em dizível. Posto isso, o gravador e a escrita seriam a segunda redução, pelo risco da distância que vai se tomando no relacionamento com a pessoa deponente, no caso desta pesquisa com os(as) adolescentes.

De acordo com essas enunciações, para a autora é preferível que o(a) pesquisador(a) não interfira na condução dos conteúdos narrados, como tentar estabelecer uma cronologia de tempo linear ou uma ordem da apresentação do sujeito. Esse tipo de intervenção poderá obstruir as variações temporais da apropriação da experiência do sujeito, ou, analogamente, poderia ser considerado como um corte no fio percorrido no tempo. Neste caso, o depoimento perderia o seu sentido e seria reduzido a uma série de relatos de acontecimentos da realidade. Em congruência, Szymanski (2004) indica que as transcrições das entrevistas e das impressões sobre o registro narrado devem ser submetidas ao esclarecimento dos pontos obscuros por meio de novos encontros, de modo a ter um manejo reflexivo sobre o material.

Como síntese, cabe considerar a principal premissa de que os(as) adolescentes desta pesquisa são considerados como sujeitos e autores(as) de suas histórias, levando em conta aquilo que a própria tese visa entender: sua concepção e o seu protagonismo como cidadãos de direitos.

2.2.2 Aspectos éticos na pesquisa com crianças e adolescentes

Atualmente, os aspectos éticos têm sido um desafio para pesquisadores(as) que buscam entender a criança e o(a) adolescente como sujeitos com múltiplas potencialidades, na busca por desenvolver estratégias - tanto metodológicas quanto para análise dos dados - que sejam respeitadas, honestas e justas para com os(as) participantes da pesquisa. Por isso, os estudos das formas de participação infantojuvenil em vários setores e instituições para a sociologia da infância vão além dos procedimentos de consentimento formais. Antes, trata-se de um processo ao longo de todo o estudo com a pretensão de respeitar o ponto de vista e as produções interpretativas desta população – que para Morrow (2014) difere de outros grupos de pessoas adultas.

Deste modo, as escolhas teóricas e metodológicas estão diretamente interligadas com os aspectos éticos na pesquisa e acabam por enveredar o(a) pesquisador(a) em diferentes formas de entender a infância ou a juventude, no sentido de como irão lançar o seu olhar para a cultura infantojuvenil – como sujeitos incompletos e vulneráveis ou como atores (atrizes) sociais com potencialidades (Punch, 2014; Morrow, 2014; Corsaro, 2011; Morrow & Richards 1996).

Ao longo das abordagens nos estudos com crianças e adolescentes, segundo Morrow (2014), tanto a psicologia do desenvolvimento - com sua proposta universalista - quanto a sociologia tradicional entendem a criança e o(a) adolescente somente pela questão da

incompletude, ou seja, como seres incompletos e vulneráveis. Ainda em relação ao olhar convencional, do ponto de vista médico ou psicológico, crianças são vistas como fracas, com menos poder e passivas em caso de abuso. A consequência desta visão unidimensional são a generalização e a cristalização para todos os grupos de crianças e adolescentes, pois não há uma linha de base comparativa entre as que estão e as que não estão em situação de risco e vulnerabilidade, entre outros elementos contextuais.

Além disso, ambas as áreas do conhecimento não têm como crivo de análise as relações de poder entre pesquisadores(as) e crianças ou adolescentes pesquisados(as). Por não se confrontarem os próprios problemas geracionais, tem-se a tendência de não se considerarem as opiniões, a experiência, a individualidade e os elementos potenciais da cultura infantojuvenil, pois há uma leitura social marginalizada sobre este período da vida (Punch, 2014). Ao se aproximar a visão da autora deste estudo, em termos de eticidade, percebe-se algo como se a experiência infantojuvenil fosse apagada ou até mesmo desempossada.

Ainda quanto ao uso de alguns métodos, para Morrow e Richards (1996) e também Prout e James (2010), embora nas pesquisas etnográficas crianças e adolescentes sejam considerados(as) como ótimos(as) informantes, eles(as) não são diretamente envolvidos(as) nos estudos e na interpretação dos resultados. E nas pesquisas experimentais, há o risco de os dados não serem interpretados de acordo com as perspectivas do público infantojuvenil, pois o controle sobre as leituras dos dados fica nas mãos dos(as) pesquisadores(as).

Neste sentido, as culturas infantojuvenis carregam várias diferenças de competências em relação a adultos(as), de modo a incluir na busca pelo entendimento relacionado a este público aspectos como: gênero, etnia, classe social, seus antecedentes e características pessoais (Morrow & Richards, 1996). Ainda quanto à questão da diferença, há uma tensão nas relações de poder, uma vez que crianças e adolescentes economicamente não dispõem de capital. Nos direitos civis também estão em desvantagem e são potencialmente vulneráveis em relação à exploração por parte de adultos(as), pelo modo como a estrutura da sociedade foi pensada, e as relações de poder entre pesquisador(a) e pesquisado(a) foram estabelecidas (Morrow, 2008; Morrow & Richards, 1996; Prout & James, 2010; Punch, 2014).

Diante da visão desses(as) autores(as), entre as potencialidades e as limitações, quando se faz pesquisa com crianças e adolescentes, e não sobre eles(as), é necessário se pensar em equidade. Conforme exposto, caso nivelássemos as questões metodológicas, teóricas e éticas pela premissa da igualdade, possivelmente a barbárie seria instalada. Deste modo, infância e adolescência, como categorias de análise social para a sociologia da infância, têm como

pressuposto buscar, nos métodos de pesquisa, como compreender a construção e a participação das crianças e adolescentes como atores (atrizes) sociais, de maneira a se considerarem diferenças e semelhanças.

Nesta mesma linha argumentativa, Punch (2014) assinala serem necessárias técnicas mais apropriadas ao público de crianças e adolescentes com quem se pretende trabalhar, considerando as vantagens e desvantagens do uso do instrumento de pesquisa. Nesta perspectiva, crianças e adolescentes podem ser competentes sujeitos e testemunhas para participar da pesquisa, porém diferentemente dos(as) adultos(as), que possuem outras potencialidades e formas de expressar o modo como interpretam a sua experiência.

Deste modo, entrevistas dirigidas para este público podem alterar a resposta e também ter seus dados deformados pela visão do(a) adulto(a), uma vez que os(as) jovens não são - nem foram - inclusos(as) na interpretação do que foi coletado. Diante disso, nos estudos da sociologia da infância, é usual pesquisadores(as) se valerem de outros instrumentos, como desenhos, redações, histórias contadas etc., com a finalidade de serem menos diretivos(as) por considerarem as relações de poder e, com isso, a chance de persuadir ou de impor uma visão adultocêntrica aos(às) jovens diminui (Punch, 2014; Morrow, 2014).

Com base no método e no referencial teórico eleitos nesta pesquisa os(as) adolescentes precisam ser consultados(as) em muitos momentos, e compete ao(à) pesquisador(a) explicar o estudo para crianças e adolescentes de modo que eles(as) possam compreender sua proposta (Punch, 2014; Morrow & Richards, 1996). Essa explicação deve ocorrer desde a escolha dos nomes fictícios, ou da necessidade de uso do anonimato, do modo como suas histórias podem ser entendidas até a devolutiva da pesquisa e como ela poderá contribuir para a vida desta população. Em especial a ética, quando vista como um processo na pesquisa, entende a necessidade de envolvê-los(las) na interpretação dos dados, por meio de perguntas que promovam um maior entendimento dos sentidos atribuídos às suas narrativas, mas evitando direcionar os conteúdos ou subentender qualquer juízo moral.

Por ética pode-se entender um processo nos novos estudos da infância e adolescência, em que pese a construção de uma relação de respeito com aqueles(as) que irão participar da pesquisa, no sentido de se considerar a riqueza dos seus pontos de vista, buscando entendê-los, e jamais interpretá-los ou traduzi-los para uma lógica adultonormativa. Uma relação que, para Leite (1995), tem como princípio ser construída na base da confiança, do respeito e da afetividade, trabalhando a criança ou o(a) adolescente como sujeito-cidadão, de modo a sinalizar a relevância da sua voz.

Ao relacionar essas enunciações com o método eleito para esta tese, é necessário enfatizar o uso da entrevista de história de vida no seu elemento lúdico, ou seja, o uso da capacidade dos(as) adolescentes de contarem histórias de suas vidas. Do ponto de vista ético, a elegibilidade deste instrumento está na possibilidade de não direcionamento, uma vez que há somente uma pergunta disparadora, de modo a permitir certa liberdade para que o(a) adolescente possa expressar a sua experiência.

Ressalta-se, contudo, que, para o uso com o público juvenil, a entrevista de história de vida terá as devidas adaptações - como a maior ênfase nos objetos e lugares biográficos, por dialogarem com o mapa afetivo e as lembranças com menor direcionamento por parte da pesquisadora. Nesse sentido, este instrumento adaptado para adolescentes pode ter como vantagem a possibilidade de explorar outras maneiras de se contarem histórias e trajetórias que ainda não foram aprisionadas pela linguagem adultonormativa. Porém, como desvantagem, pode apresentar - a depender do manejo - maior resistência narrativa por parte dos(as) adolescentes, caso o vínculo e o relacionamento não estejam bem estabelecidos entre pesquisador(a) e entrevistado(a).

Em relação ao uso de imagens, a fotografia, para Benjamin (2012), redimensionou o olhar e a interpretação sobre a realidade, pelo diferencial de compreender o tempo de modo não linear, ou ter um objeto do tempo a que se possa retornar e obter outra leitura do tempo vivido. Porém, há algumas peculiaridades que necessitam ser levadas em conta, pois, ainda que o(a) adulto(a) se responsabilize pela criança e o(a) adolescente do ponto de vista jurídico, os pequenos e jovens precisam ser consultados e seus sentimentos estimados no trato das imagens.

Desta forma, levando como premissa esses dilemas e tensões na pesquisa com crianças e adolescentes, o estudo desta tese foi devidamente submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, previsto pela Plataforma Brasil. Seguindo os pressupostos da participação de crianças e adolescentes em pesquisas, Corsaro (2011) destaca que, “atualmente, é necessário um consentimento ativo, segundo o qual cada criança deve ter um formulário de consentimento assinado para participar da pesquisa” (p.70). O autor prevê, em especial, para crianças a partir de 10 anos, que o termo de consentimento seja feito por meio de assinatura. E deverá ter o consentimento do(a) responsável pelas crianças e adolescentes.

Seguindo essas assertivas, foi preparado um termo de consentimento de livre esclarecimento para os(as) adolescentes e outro para os(as) seus (suas) responsáveis legais,

obedecendo às questões éticas, de acordo com a norma do Conselho Federal de Psicologia²⁰ (CFP): 16/2000²¹, que firma a necessidade de entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes. Inicialmente foram abordados os(as) adolescentes e, em seguida, seus(suas) responsáveis.

2.3 Sob o caminho trilhado: o percurso da pesquisa

Levando-se em conta os objetivos desta pesquisa, optou-se por uma coleta de dados - junto aos(às) participantes - acerca das pautas e discussões pelos direitos dos(as) adolescentes, no sistema de garantia e proteção aos direitos do público infantojuvenil; tendo como finalidade o reconhecimento de sua cidadania. Em termos de temporalidade, as narradoras desta pesquisa atuaram como ativistas pelos seus direitos do início de 2009 até o presente momento – como marcador histórico, pode-se dizer que é a primeira geração nascida e que vivenciou a sua experiência após o advento do ECA.

Os critérios utilizados para a escolha das participantes foram: (1) ser adolescente ou criança, com idade entre 08 e 18 anos, com adesão e efetiva participação política infantojuvenil; (2) ter histórico de atividade nas pautas e discussões sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes, seja de modo autônomo, por meio de movimentos sociais, seja por meio de reuniões e eventos associados ao sistema de garantia e proteção; (3) ser integrante de algum movimento social ou comitê que vise à promoção de discussões sobre a garantia de direitos ou à reivindicação da efetividade na cidadania do público infantojuvenil, de modo a ter algum letramento a respeito; (4) vistas, no estudo pré-exploratório, a invisibilização e as ações que podem ser consideradas como violência de gênero, optou-se por eleger a narrativa das poucas garotas que participam desta plataforma de reivindicação, com a finalidade de visibilizar e retratar essa questão que constantemente permeia o campo de luta por direitos. Nenhum outro critério – como etnia, profissão dos responsáveis, classe social ou, ainda, o tipo de escola (pública ou privada) e/ou a série cursada – foi utilizado, devido ao fato de a minoria e a minoridade de crianças e adolescentes ser um tema transversal.

20 Conselho Federal de Psicologia (CFP).

21 Esta resolução tem o objetivo de construir uma referência para a pesquisa na psicologia com os seres humanos.

2.3.1 Participantes

Considerando os critérios estabelecidos, participaram desta pesquisa duas adolescentes, a saber: (1) Anna, uma garota de etnia branca, com idade de 16 anos no início das entrevistas, tendo completado 18 anos ao final delas, cursando o ensino médio no início dos encontros em uma escola pública e, ao final, sendo transferida para uma escola privada por bolsa de estudos. Em termos de estrato social, pertencente à classe média baixa e residente em uma cidade do interior de São Paulo. (2) Rúbia, uma adolescente de etnia negra, com 13 anos no início da pesquisa (a pesquisadora a conheceu em um simpósio que discutia temas pertinentes ao mundo infantojuvenil), e 15 anos ao final das entrevistas, cursando o ensino médio em escola pública, pertencente à classe baixa, residente em um bairro de periferia na zona leste de São Paulo.

Ambas as participantes se interessaram, aos oito anos de idade, em participar das decisões do sistema de garantia e proteção de crianças e adolescentes, por meio de convites efetuados pelas escolas em que estudavam.

Ambas as adolescentes, em suas trajetórias de vida, se interessaram pelas discussões acerca de sua condição de sujeitos de direitos, buscando, no protagonismo infantojuvenil, por meio do ativismo, sua representação e a expressão da sua voz. A escolha das participantes foi orientada por meio da imersão da pesquisadora no campo em que o protagonismo infantojuvenil era uma questão a ser contemplada: os simpósios de formação continuada para o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS); e as conferências municipais para discussão dos processos de intervenção no sistema de garantia e proteção.

Anna foi encontrada por meio do acesso ao seu livro, “Vivendo o protagonismo infantojuvenil”, em um projeto guarda-chuva de iniciação científica, vigente em 2016, orientado pela pesquisadora para alunos(as) de graduação em psicologia, cuja finalidade era fazer um levantamento documental dos materiais de apoio produzidos pela rede de fortalecimento e garantia de direitos da criança e do adolescente. Tais materiais eram enviados para os CREAS e CRAS. O primeiro contato foi feito por meio das redes sociais; ela respondeu no mesmo momento, de modo a demonstrar muito interesse em participar e contribuir com a pesquisa.

Rúbia, por sua vez, foi convidada a participar da pesquisa após a imersão da pesquisadora no estudo pré-exploratório, por meio do comparecimento aos eventos em que a

participação infantojuvenil estava em pauta. A aproximação passou a ser mais efetiva em um simpósio em que Rúbia falou sobre a sua experiência no campo de luta e reivindicações pelos direitos de crianças e adolescentes, quando recebeu o convite para participar da pesquisa e aceitou prontamente. Além disso, ela também foi indicada por um conselheiro tutelar de sua cidade, com o argumento de que representaria muito bem a população de adolescentes que se engajaram na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

2.3.2 Procedimentos

Com base no método e no referencial teórico eleitos nesta pesquisa, as duas adolescentes que narraram suas trajetórias de vida precisaram ser consultadas em muitos momentos.

Seguindo as recomendações de Punch (2014) e Morrow e Richards (1996), coube à pesquisadora explicar-lhes o estudo, de modo que pudessem compreender a proposta de pesquisa, da escolha dos nomes (se seriam fictícios ou não) e da necessidade de uso do anonimato, até como suas histórias podem ser entendidas e significadas ao longo da pesquisa, passando, ainda, por sua contribuição para a vida política de crianças e adolescentes que buscam se representar como sujeito de direitos.

Seguindo as orientações de Bosi (2003), antes de se recorrer à entrevista de narrativa de história de vida, foi realizado um estudo pré-exploratório²², que consiste em vivenciar os ambientes em que se dá o protagonismo infantojuvenil pelo olhar de adolescentes, e realizar uma imersão no campo do(a) narrador(a). A autora sugere caminhar com a pessoa que narra pelos locais importantes por onde ela passa ou passou. Para isso, a pesquisadora participou de vários eventos - como conferências municipais, estaduais e federais - onde ocorre a expressão das reivindicações por direitos por parte de alguns (algumas) adolescentes que buscam atuar no campo da participação sociopolítica. Além disso, cada entrevista foi realizada em algum local que tivesse relação com a biografia de Anna e Rúbia, pois eram elas que elegiam onde e como iria ocorrer o próximo encontro.

Esta consideração está alinhada com algumas premissas de Punch (2014) e Corsaro (2011), no sentido de se entender o que pode ser trabalhado como instrumento para a coleta de dados, e iniciar um relacionamento de confiança entre pesquisador(a) e pesquisado(a), tomando distância da racionalidade adulta construída como um produto social e buscando

entrar em contato com o universo cultural das crianças e adolescentes, para que elas se sintam à vontade para expressar os seus pontos de vista. No caso do uso de entrevistas, esta etapa também permite que se entre em contato com a cultura do grupo, algumas mediações institucionais, os temas promissores e a linguagem usual do universo de quem narra.

Após esta etapa de conhecimento do universo simbólico do tema e dos(as) narradores(as) e de busca do *rapport* na relação, foram selecionadas Anna e Rúbia, considerando o seu interesse em relatar suas histórias e sua vontade de oralizá-las. Anna foi escolhida por ter sido pioneira quanto ao protagonismo infantojuvenil no sistema de garantia e proteção dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, e Rúbia por pertencer à segunda fase da manifestação de adolescentes por representarem os seus direitos, sua subjetividade política e, além disso, por trazer denúncias das iniciativas de ter o seu corpo e a sua voz apagados de cena nas suas reivindicações.

As entrevistas tiveram quatro perguntas disparadoras, distribuídas ao longo dos encontros, atendendo às premissas da construção de identidade e do entendimento da representação e luta pelo reconhecimento dos seus direitos, sendo elas: (1) Quem é você e qual a sua história de vida?; (2) Quais são os objetos e lugares que contam a sua história?; (3) O que é ser criança sujeito de direitos para você?; e (4) Qual o seu projeto de vida?

As narrativas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de modo a buscar expressar o mais fielmente possível as expressões e a linguagem usual das depoentes. Para isso foram mantidos os traços de oralidade, as pausas e os silêncios das falas de cada uma. Os encontros que se sucederam, foram conduzidos de modo reflexivo, como sugere Szymanski (2004), por meio do esclarecimento de alguns pontos obscuros em algumas cenas narradas, com a finalidade de entender a relação de sentido estabelecida pelo(a) entrevistado(a) à sua fala, tomando o cuidado para não intervir ou dirigir os conteúdos. As entrevistas cessaram quando a fala do(a) narrador(a) chegou até o ponto de saturação das cenas e enunciados.

Paralelamente, em cada encontro, além das perguntas reflexivas com base nas análises prévias, foi dado o retorno da entrevista anterior, por meio da entrega da transcrição da narrativa em áudio e do esclarecimento de pontos expressos. Esta ação foi realizada com a intenção de elucidar como tais significados e sentidos foram analisados na experiência de vida de Anna e Rúbia e como são entendidos por elas. Além disso, o retorno sempre foi trabalhado de modo a adequar, por parte da pesquisadora, a linguagem e representação de mundo de ambas as narradoras.

2.4 Critérios para análise das narrativas

Com a finalidade de entender o olhar do sujeito sobre a sua história e a experiência de passar pelo protagonismo infantojuvenil no período da infância e adolescência - de acordo com o referencial teórico adotado e após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) do Instituto de Psicologia na USP -, a coleta de dados foi realizada por meio do estudo pré-exploratório e dos encontros longitudinais previstos na entrevista de história de vida.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, de modo a reproduzir as falas com a maior fidedignidade possível. A imersão no universo simbólico no estudo pré-exploratório das narradoras e na etapa dos objetos e locais biográficos também foi um pano de fundo para a confirmação dos sentidos e significados atribuídos pelas narradoras, de modo a contribuir com as possíveis hipóteses para as análises das situações-chaves.

As narrativas de história de vida obedeceram ao percurso e à cronologia atribuída pelo livre curso da fala dos(as) adolescentes. De acordo com a teoria de identidade e o sintagma identidade-metamorfose-emancipação (Ciampa, 1984, 2011), foram separadas algumas questões temáticas e delineadas as personagens encarnadas dentro das narrativas, relacionando-se a articulação dessas personagens entre si e os temas eleitos, como a realidade subjetiva, intersubjetiva e objetiva, assim como com outros(as) atores e atrizes sociais. E, também, buscou-se entender de que modo as personagens mencionadas dialogam com o reconhecimento da criança e do(a) adolescente como sujeito de direitos.

Seguindo como base inicial o modelo de análise apresentado por Ciampa (2011), será desvelada a atividade representativa dessas personagens em interação com a realidade social, para que se possa entender como ocorrem as metamorfoses com sentido emancipatório ou regulatório e as possibilidades de reconhecimento social. Ainda, como contribuição teórica, a fim de se desenvolver um estudo de identidade voltado para crianças e adolescentes, serão considerados alguns elementos da teoria do *self social* de Mead (2010); a questão do pensamento pós-metafísico para a construção da identidade do eu (Habermas, 1990), os processos de reprodução interpretativa e os saberes dos(as) adolescentes – tema pertinente à área do saber da sociologia da infância (Rosemberg & Mariano, 2010; Rosemberg, 2008; Corsaro, 2011). Também como crítica e atualização da teoria de identidade no que diz respeito à experiência vivida pela memória das adolescentes no cenário de sua participação sociopolítica, sobretudo pela possibilidade futura de abrir novos paradigmas para a pesquisa

em identidade pautada em estudos geracionais, de modo a contemplar a cultura e a constituição identitária do público infantojuvenil.

Tendo em vista a teoria e a práxis, há a necessidade de constantes releituras, retornando às experiências vividas, para realizar leituras interpretativas que permitam construir o conhecimento diante dos conteúdos, crenças e valores narrados pelas personagens acerca da objetividade. Ao longo do trabalho, serão desenvolvidos pressupostos para a ampliação da proposta teórica sobre a questão da identidade, em articulação com outros autores da psicologia social, das ciências sociais e da psicologia escolar. Pretende-se ter cautela sobre a utilização das falas de forma determinista, buscando contextualizá-las em um momento histórico, social, cultural e político, e sobre os aspectos ideológicos carregados pelos conteúdos e elementos da subjetividade de cada adolescente – que levarão à compreensão da problemática discutida.

3 OS MEANDROS NA CONCEPÇÃO DO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

*Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.*

(Bertold Brecht - 1898-1956 - Intertexto²³)

O campo político é um microcosmo histórico, marcado por inúmeros sentimentos – luta por direitos e dignidade, disputa de poder, rejeição, inclusão, entre outros. Como instância autônoma, cria as suas próprias leis, e quem quer que passe por ele, não pode fazê-lo sem assumir posições ou se converter a uma transformação (Bourdieu, 2011). Por isso, falar das tentativas de entrada nesse cosmo é entender as formas de reivindicação pelo reconhecimento da própria humanidade e estatuto da condição de ser sujeito (ou quem deve ser valorizado como tal).

É nesta seara que a participação política, um conceito multifacetado e polissêmico, se apresenta como um fenômeno expressivo da década de 1980 e, mais especificamente no Brasil, da década de 1990 – diante do projeto de democracia da sociedade daquela época para a implementação de políticas públicas por meio da promulgação da Constituição Brasileira em 1988 (Brasil, 1988). Esta conquista é a síntese das reivindicações por direitos de alguns grupos em desvantagem política, iniciada pelos movimentos sociais na década de 1970 (Fonseca, 2011; Tatagiba, 2011). Para Avritzer (2011), “As formas de participação no Brasil democrático foram se disseminando em áreas como saúde, assistência social e políticas urbanas, e as formas de deliberação foram sendo crescentemente relacionadas às decisões em relação a estas políticas” (p. 13).

Dos ganhos da institucionalização da participação, associada aos processos democráticos deliberativos, destaca-se que as novas disputas, por meio da mobilização do

²³ Poema retirado de: Brecht, B. (2019). *Bertold Brecht: Poesia* (M. Vallias, trad.) São Paulo, SP: Perspectiva.

cenário político, têm redução de riscos inerentes aos protestos, em que os(as) atores(atrizes) sociais em países da América Latina são expostos à violência de Estado.

Podem ser considerados como marcadores históricos do registro de participação política da população em geral, dentre outros, a ascensão eleitoral de partidos com orientação social democrata e/ou do socialismo democrático, os Conselhos Gestores de Políticas Públicas (CGPPs) e as Conferências (CFs). Essas instituições surgiram como produto de dispositivos legais, garantidos pela Carta Constitucional de 1988 e pela legislação ordinária dela derivada (Borba, 2011). Ainda quanto à pluralidade do conceito geral de participação política, destacam-se dois modelos:

o modelo da democracia representativa (R), ancorado na ideia de que as decisões políticas são derivadas das instâncias formadas por representantes escolhidos por sufrágio universal; e o modelo da democracia participativa (P), por sua vez, assentado na ideia de que compete aos cidadãos, no seu conjunto, a definição e autorização das decisões políticas (Lüchmann, 2007, p.139).

Esses dois modelos coexistem na cena política, como forças opostas em constante tensão. Dito isso, destaca-se o fato de que a participação tem, também, um fundo educativo e promove o processo de conscientização dos sujeitos. A democracia participativa tem como pauta acusar a hierarquização do processo representativo, agenda ancorada na perspectiva de que as decisões devem ser tomadas pelos(as) que serão submetidos por aquelas políticas públicas (Lüchmann, 2007). Em contraposição, a democracia representativa entende a participação de outras pessoas que não os representantes da sociedade como algo enviesado, pois interesses individuais e coletivos podem ser confundidos e misturados. Porém, em resposta a isso, pode-se dizer que as teorias clássicas do sujeito moderno são carentes de justificativa pelo seu ideal homogeneizador, dicotomizador e maniqueísta ante a sociedade política e/ou o Estado, sendo, inclusive, a universalidade abstrata uma pseudorracionalidade, a serviço da manutenção do *status quo*.

A participação política envolve dois momentos:

um primeiro momento de discussão e deliberação no interior de instituições como conselhos e organizações públicas, em geral, fortemente deliberativos, que envolve tanto atores da sociedade civil quanto atores estatais; e um segundo momento que envolve mais fortemente atores estatais, que é o da implementação destas decisões pelo estado (Avritzer, 2011, p.16).

No entanto, seus tensionamentos atuais são acerca da sua efetividade – capacidade das instituições de influenciarem ou decidirem sobre determinada política – questão apresentada tanto no sentido valorativo quanto político, pois corre-se o risco de essa efetividade ser

utilizada com orientações demagógicas e tokenistas, ao invés de promover maior autonomia sobre a vida pública e política. Participar, portanto, não é ter o poder direto de mudar, mas de se representar por meio da defesa de posições acerca dos direitos em que o indivíduo será assistido.

Ocorre que a participação política como exercício da cidadania pode se dar apenas em uma estrutura social que ao menos tenha como pretensão ser democrática - forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo (Bobbio, 1986). Desta forma, as democracias seriam feitas para criar leis e políticas públicas para quem fosse assistido(a) por ela. Em sua apreensão clássica, ao longo do tempo, como denominador comum, a democracia pode ser entendida como:

Em particular, é a forma de governo na qual o poder é exercido por todo o povo, ou pelo maior número, ou por muitos, e enquanto tal se distingue da monarquia e da aristocracia, nas quais o poder é exercido, respectivamente, por um ou por poucos (Bobbio, 1986, p. 137).

Posto isso, diante da complexidade deste tema, ao retratar historicamente os conceitos de participação e protagonismo assentados na possibilidade da efetivação do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, faz-se necessário levar em consideração o pensamento benjaminiano (2013), ou seja: não se pode perder de vista que a história, tal como nos apresenta, não é apenas o relato do progresso em determinada área ou setor, mas o jogo de conflitos e tensões ao longo do tempo.

Com isso, expressa-se a emergência de demonstrar o fio invisível da história acerca da participação e do protagonismo, ao mesmo tempo em que olhar para o passado do presente para entender o futuro é um exercício de considerar as tensões e os desdobramentos de seu desvelamento. Uma vez que o conceito de universalidade é entendido de modo abstrato, para Lima (2013) os movimentos da história - em especial os direitos políticos, civis e sociais - nem sempre eram os direitos de todos(as). Na maioria das vezes, os homens adultos, afortunados e brancos acabavam por se distinguir do restante da população no processo decisório.

Embora a participação política tenha sido um ganho de alguns grupos - que até então não tinham um espaço legitimado para deliberar e pressionar o poder público sobre as suas necessidades -, pode-se entender o quanto historicamente não se lançou luz sobre a capacidade de crianças e adolescentes empreenderem ações diante de condições que afetem diretamente as suas vidas. Faz-se necessário, portanto, entender essa participação política acompanhada das noções de poder, democracia e cidadania e buscar quais os atravessamentos

na experiência da construção do conceito de criança sujeito de direitos – atual adjetivação da instituição infância e adolescência do último século e no início da apreensão da democracia.

3.1 História da democracia abjeta de corpos abjetos

Diante da tarefa de entender a dinâmica democracia/participação política, decidiu-se chamá-la de *abjeta*, pois, ao longo do tempo, alguns corpos não merecem vida, não possuem valor ou atenção da sociedade – porque se afastam das formas instituídas historicamente. Tais corpos não são inteligíveis (um argumento epistemológico) e não têm uma existência legítima (um argumento político ou normativo) daí não conseguem se materializar (Butler, 2018, p.160).

Vê-se a abjeção de alguns corpos desde o seu apagamento na história, na ausência de participação nas políticas públicas que afetam crianças, mulheres, índios(as), negros(as) e a população LGBTQIA+²⁴, até a ausência de estatísticas para entender o quanto essa não efetividade da cidadania pode evocar a naturalização da violência relacionada a esses públicos. Desse modo, a participação - ou o protagonismo adjetivado com o termo *política* - remete às tensões históricas de quem poderia exercer a sua cidadania, no sentido de ter sua voz ouvida e legitimada. Falar do campo político é se debruçar, portanto, sobre as potencialidades humanas na sua etimologia da palavra (Mascarenhas, 2011), pois, na sua origem, *político* era traduzido pela palavra *poder*. Ou, ainda, sobre como a moral se organiza na escala valorativa a que a vida deve se legitimar em termos de vida pública e tomada de decisões que afetem a sociedade (Butler, 2015).

Neste sentido, a democracia, em sua gênese na Grécia Antiga, foi pensada a partir dos fenótipos masculinos para a sua vivência na vida pública. De acordo com os escritos antigos sobre política de Aristóteles (1999, p.27),

Na ordem natural, a menos que, como em certos lugares, isto tenha sido derogado por alguma consideração particular, o macho está acima da fêmea, e o mais velho, quando atinge o termo de seu crescimento, está acima do mais jovem, que ainda não alcançou sua plenitude.

²⁴ LGBTQIA+: atual sigla que substitui a antiga legenda LGBT com a inclusão de novas formas de exercer a orientação sexual e de gênero. Sendo a tradução disso – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais e o + comporta todas as possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero.

Vemos nessa asserção, que reflete os pilares da cultura ocidental, o quanto há uma escala valorativa de poder – motor de muitas lutas pelo direito à cidadania e, conseqüentemente, à vida pública no pensamento moderno.

Para Aristóteles (1999), a política é, relativamente, uma ciência arquitetônica sobre a ética, ou seja, o que o espírito de cada época entende como tal nas relações sociais, citando-se como exemplos as relações entre senhor(a) e escravo(a) ou o poder dos pais sobre os(as) filhos(as) – em que cada um sacrifica algo de si em termos de administração do poder. Por meio dessas asserções, percebe-se que os(as) jovens (leia-se crianças e adolescentes) estavam por último na escala aristotélica – elemento que reflete o quanto a autoridade de uma estrutura social centrada no adulto retira as crianças do pensamento ético e moral nesta guinada por sua representatividade e cidadania.

O paternalismo, como modo de administrar os corpos infantis e juvenis desde a Grécia antiga, é entendido como “A autoridade dos pais sobre os filhos é uma espécie de realeza; todos os títulos ali se encontram: o da geração, o da autoridade afetuosa e o da idade. É até mesmo o protótipo da autoridade real” (Aristóteles, 1999, p.27). Em continuidade aos primeiros registros da adjetivação do que vem a ser entendido como político, no sentido das relações de poder em uma sociedade, Aristóteles (1999, p.27) afirma:

Todos têm uma alma dotada das mesmas faculdades, mas de modo diferente: o escravo não deve de modo algum deliberar; a mulher tem direito a isso, mas pouco, e a criança, menos ainda. Quem comanda tem a função como a do arquiteto, isto é, a da própria razão; as dos outros se regulam pela conveniência.

O autor, ao falar de política e poder ao longo do seu escrito, estabelece muitas relações com a gestão política dos corpos, iniciando pela família, que a seu ver é a primeira estrutura de poder, para, posteriormente, lançar os sujeitos em uma estrutura maior, o Estado, entendido como a universalidade dos(as) cidadãos(ãs). Assim, a primeira força de exercício político do poder por meio de um sistema democrático, ao menos na história ocidental, se deu por meio do direito ao voto – que seria o ato de julgar e de deliberar das pessoas ou somente de algumas delas na vida pública (Aristóteles, 1999).

Para o autor, aqueles que não têm o poder de deliberar - no caso mulheres, escravos(as), crianças e jovens - devem trabalhar para a conservação de sua comunidade, pois a sociedade civil seria aquela que poderia garantir, enquanto tocada nas virtudes humanas, uma vida feliz e honesta em direção ao bem comum. Na leitura de Guariello (2010) sobre essas asserções de Aristóteles, pode-se destacar este período:

Primeiramente no tocante ao gênero: embora a posição das mulheres variasse em cada cidade, em cada âmbito cultural, é fato que elas permaneceram à margem da vida pública, sem direito à participação política, restringidas em seus direitos individuais, tuteladas e dominadas pelos homens que consideravam o lar, o espaço doméstico, como o único apropriado ao gênero feminino. As mulheres eram, certamente, membros da comunidade – mas membros, por assim dizer, menores (p.37).

As premissas de quais corpos podem participar estão assentadas na Grécia Antiga nas construções de cidades-estado, comunidades no sentido muito mais forte do que nos estados nacionais contemporâneos (Guariello, 2010). A lógica desse contexto se construía de modo particularista, ou seja, fora das cidades-estado não havia indivíduos com garantia dos seus direitos plenos, sendo, portanto, a condição de estrangeiro um risco.

Em continuidade, a democracia ateniense, embora lançasse indícios para o mundo moderno começar a sustentar as peças-chave do direito à participação, nunca foi orientada pela inclusão, diferentemente do imaginário político das pessoas. No entanto ela “representou uma experiência notável de participação direta no poder de todas as camadas sociais, independentemente de riqueza ou posição social” (Guariello, 2010, p. 40).

Mesmo com um espírito de época mais particularista, para Aristóteles (1999) a democracia na sua forma mais pura ocorre da seguinte forma: quando “todos são admitidos na deliberação sobre qualquer matéria, há democracia; o povo ostenta a igualdade em tudo” (p. 88). Para entendimento, embora o autor pressuponha uma estrutura de poder na gestão política das pessoas, ele expõe que somente haverá um regime democrático quando todos dele participarem – mesmo criticando tal sistema, pois em sua visão não convém falar de cidadania para estrangeiros(as), escravos(as), mulheres e crianças, uma vez que a multidão inábil e incapaz poderia promover a tolerância à corrupção de governantes perversos. Outro elemento que Aristóteles (1999) apresenta quanto à democracia é o modo como este sistema é dinâmico, pois o Estado muda de acordo com a qualidade de cidadãos(ãs) geridos(as) pelas formas de governo.

No pensamento judaico, também podem ser encontradas contribuições ao conceito posterior de cidadania, por meio de uma ética monoteísta. Em Hebreus, no século XVIII a.C., importavam para aquela sociedade os comportamentos morais ligados aos rituais religiosos. A concepção, para o espírito da época, era fazer justiça aos(às) órfãos(ãs), às viúvas e proteger os(as) oprimidos(as) (Pinsky, 2010). Essa necessidade de se fazer justiça social, contudo, era orientada para a proteção das pessoas necessitadas e não para lhes prover alguma autonomia ou capacidade de participar.

Com o período da dominação Romana, a cidadania muda mais uma vez a sua roupagem. Ser cidadão e participar da *pólis*, era um privilégio concedido a poucos indivíduos, sendo a força social para se obter tal reconhecimento proveniente de modos os mais diversificados: “podia ser hereditariedade, alforria ou concessão, individual ou coletiva, aos súditos do imperador.” (Guariello, 2010, p.44). Neste período, observa-se a restrição da participação política a grupos seletos e, com isso, uma liberdade determinada como negativa – sem sujeição, de não se submeter às vontades de outrem (Funari, 2010). Neste cenário, é inaugurado um sistema de representação na combinação entre Senado e Câmara, junto à invenção do voto secreto.

Outro marco histórico ocorre em meados do século XVII: inicia-se a era dos direitos e, com isso, novamente, a noção de poder é significada: há uma renovação – o poder agora passa a ser fragmentado e não mais centralizado como em outros momentos em uma única figura. Essa transição é o início do que atualmente é conceituado como direitos humanos, ou seja, “o direito de participar seja por eleições de representantes diretos ou por meio de assembleias” (Bobbio, 1986, p.145).

No período iluminista do século XVIII, a noção de cidadania carrega os traços do Império Romano, ao manter o homem como centro das análises e padrão universal de humanidade – somente eles eram dotados da faculdade da razão. Isso levou a czarina Catarina II, da Rússia, a dizer que era a mente de um homem presa no corpo de uma mulher para poder ocupar seu cargo de poder (Massie, 2012).

Este período é, também, a marca da transição entre o particularismo e o universalismo em termos de definição de participação política, pois das pequenas cidades-estados para administração passou-se a territórios das planícies do Mediterrâneo. Ainda quanto aos projetos de democracia, nessa época, pode-se dizer que:

O progresso da democracia caminha passo a passo com o fortalecimento que após a idade das luzes, como descreveu Kant, o homem saiu da minoridade, e com um maior de idade não mais sob tutela deve decidir livremente sobre a própria vida individual e coletiva (Bobbio, 1986, p.145).

No século XIX, os eventos marcadores da noção de cidadão são a Independência dos Estados Unidos da América e a Revolução Francesa – sendo a sua síntese “designar o conjunto de membros da sociedade que tem direitos e decidem o destino do Estado.” (Funari, 2010, p. 49). A revolução francesa renunciou os ideais burgueses: ao tomar o poder pelo argumento da liberdade para todos, conquistou a sua, abolindo as divisões societárias

cristalizadas e piramidais. “Pela primeira vez introduziu uma sociedade de cidadãos juridicamente iguais na cena pública, mas pessoal e economicamente livres para prosseguir seu próprio interesse individual e familiar, e neste ponto, portanto – desiguais – prenúncio de uma sociedade de classes burguesa capitalista.” (Demant, 2010, p.346).

A declaração de independência dos Estados Unidos da América, por sua vez, acabou por idealizar um Estado em que o significado de universal é o homem, e não a mulher, ou uma sociedade de classes como reflexo das mazelas sociais propagadas por uma estrutura social capitalista (Karnal, 2010). Nas palavras do autor, o sonho americano de liberdade e igualdade de oportunidades passou a ser um dos objetos para a discriminação daqueles que não obtinham sucesso pelo trabalho árduo, de modo a entender essas pessoas como fracassadas, tornando-se estopim para os conflitos sociais atuais e expressões de reivindicações pela cidadania em governos com a pretensão de razoável democracia.

Neste contexto, viver e participar como cidadão engloba ter os direitos fundamentais garantidos, ou seja, acesso à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade, perante a lei – agenda prevista pelos direitos sociais e cíveis. Em consonância com esses marcos, os primeiros registros modernos de participação vêm do dicionário político em que Bobbio, Mateucci e Pasquin (1988) a definem como:

a expressão participação política é geralmente usada para designar uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e por aí além (p. 888).

Essa expressão reflete-se no agir, orientado por meio da vida pública, no sistema democrático das sociedades ocidentais, e se estabelece como síntese da pluralidade de escolha que a vida moderna permite ao sujeito. Nesse sentido, Bobbio, Mateucci e Pasquin (1988) conceituam as três formas mais comumente reconhecidas de participação política. A primeira delas refere-se à presença menos intensa e mais marginal em eventos e reuniões que, de algum modo, afetem as decisões na vida pública: uma presença passiva e exposição voluntária às mensagens políticas; a segunda, entendida como uma ativação na qual o sujeito irá desenvolver, a partir de alguma instituição política, uma série de atividades para promover determinados ideais; e a terceira está ligada a uma forma pura de participação, em que o indivíduo atua de modo autônomo direta ou indiretamente para uma decisão política.

Lidar com a participação política se relaciona com o ideal democrático de cidadãos(ãs) atentos à evolução da máquina pública: “Capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessadas em formas diretas ou indiretas de participação.” (Bobbio, Mateucci e Pasquin, 1988, p.889). Neste sentido, toma-se, de certo modo, uma leitura meritocrática, produto de sociedades liberais, em que o indivíduo tem a capacidade de se posicionar e fazer escolhas diante do meio idealizado como facilitador das mesmas oportunidades.

No entanto a democracia, enquanto projeto inacabado, apresenta algumas limitações (Bobbio,1988; Pinsky, 2010), a saber: (1) sociedades em que há várias mazelas econômicas e sociais acabam por tornar infrutífero o processo, pois os indivíduos, não tendo acesso às condições que garantam a sua dignidade, podem não estar nas melhores condições para decidir acerca de questões que afetem a vida de todas as pessoas; (2) a democracia não coloca em suspensão o processo de exclusão; e por último, (3) ela é vulnerável a sistemas autoritários.

Outro ponto exposto por Bobbio (1988) é que, historicamente,

Em geral, os resultados indicam que os níveis de participação política são mais elevados entre os homens, nas classes altas, nas pessoas de mais elevado grau de instrução, nos centros urbanos mais que nas zonas agrícolas, entre pessoas educadas em famílias onde [sic] a política ocupa um lugar de relevo, entre os membros de organizações ligadas mesmo indiretamente à política, entre os que estão mais facilmente expostos a contatos com pessoas ou ambientes politizados etc. (p.889).

Até este ponto, a cidadania era majoritariamente marcada de modo falocêntrico, pois o direito ao voto e, portanto, à participação política era concedido somente aos homens. Entretanto após a primeira guerra mundial, as mulheres passam a reivindicar o direito ao sufrágio por emenda constitucional e, com isso, a democracia enquanto instituição se renova mais uma vez. Com este novo marco, a cidadania é também ressignificada como o motor de lutas sociais, no sentido de ser reivindicada por alguns grupos a universalidade abstrata como se apresenta em sua forma etimológica. Para (Bobbio, 1986):

Uma vez conquistado o direito à participação política, o cidadão das democracias mais avançadas percebeu que a esfera política está por sua vez incluída numa esfera muito mais ampla, a esfera da sociedade em seu conjunto, e que não existe decisão política que não esteja condicionada ou inclusive determinada por aquilo que acontece na sociedade civil (p.156).

Atualmente, a participação política, não é vista somente pelo sufrágio, mas pelo número de instâncias em que o indivíduo pode votar e das quais pode participar, ou pelas lutas

para ser reconhecido como um agente de mudança das políticas públicas e das leis como meio/fim à dignidade humana e à igualdade social e econômica. A democracia passa a expor os conflitos sociais na dialética oprimido(a) e opressor(a), tomada como síntese da liberdade positiva, ou seja, pela assujeição²⁵ do sujeito, ela se mostra como alternativa para alguns grupos em desvantagem social (Funari, 2010).

Para Butler (2017), o poder está nesta forma de liberdade, que torna a sujeição um objeto paradoxal, pois somos dominados por algo externo a nós, para nos tornarmos sujeitos e sustentarmos as nossas ações. “Em outras palavras, o preço de se existir dentro da sujeição é a subordinação. Precisamente no momento em que a escolha é impossível, o sujeito busca subordinação como a promessa de existência.” (Butler, 2017, pp. 29-30). Ainda para a autora, apoiada na fenomenologia do espírito de Hegel e sua dialética senhor(a)/escravo(a), quando se chega à liberdade, se depara com a queda da consciência feliz, uma vez que o(a) senhor(a) passa a ressurgir com a própria consciência do(a) escravo(a). Assim, o poder funciona não apenas para dominar ou oprimir o sujeito, mas também para construí-lo. A sujeição é uma espécie de contrato para a liberdade daqueles indivíduos que podem chegar à pretensão desta noção, como senhor(a) tornar-se escravo(a) de si mesmo.

No entanto nem todos os grupos sociais podem viver a sua forma plena de cidadão(ã) ou esta forma de subjetividade política, pontuada pela autora a ponto de se tornar senhor(a) escravo(a) de si mesmo. Como demonstrado ao longo dos movimentos regressivos, cíclicos e progressivos na história da participação política, ou no uso da cidadania em um sistema democrático, as ações de mulheres, crianças, índios(as), negros(as), LGBTQIA+, entre outros grupos em desvantagem política não são uma questão ou sequer são privilegiados pela história.

Posto isso, para aqueles grupos, a sujeição não teria como retorno a liberdade (ou o mais próximo disso possível) e, assim, a participação política passa a ser um instrumento para a entrada mais ampla de alguns grupos tidos como minoritários no projeto de democracia das sociedades modernas. O fato de não haver registro nas historiografias grega, cristã ou romana de ações de participação dos grupos minoritários antes dos anos 1980 não quer dizer que estes grupos não reivindicassem as suas posições, porém a história contou apenas, como diria Benjamin (2013), a versão dos vencedores, deixando de lançar luz às ações femininas, como

²⁵ Assujeição – termo cunhado por diversos autores(as) como Althusser (1970) e, atualmente, por Butler (2017). Em geral, esta palavra é utilizada para se referir que a pessoa, para se tornar sujeito, precisa assentir a estrutura social de algum modo, e por isso, sujeitar-se a ela.

por exemplo, as filósofas na Grécia Antiga como Hipátia²⁶, ou ainda, crianças e adolescentes que encabeçaram elementos políticos no seu tempo, com contribuições importantes para o pensamento ocidental. A história dos(as) vencedores(as), portanto, tornou alguns corpos invisíveis, e suas contribuições e suas memórias não reconhecíveis

A cidadania - e com isso a participação política dos indivíduos - sempre foi dinamizada como moeda de troca pelo direito à vida pública e até mesmo pelo reconhecimento do *status* de humanidade. Mesmo com a tarefa árdua e complexa de olhar para o passado a partir do presente, algo da civilização antiga acaba por permanecer em termos de repetição da história: o uso de uma pseudorrazão para dizer quem deve ou não participar politicamente, sobretudo quem tem o direito à cidadania e com isso à vida pública para, assim, administrar a vida dos outros e deter o poder. Entretanto vê-se que a democracia, pelo olhar da participação política, mesmo com as suas limitações, é um conceito em movimento, por permitir as lutas pela mudança da gramática moral dos conflitos sociais na atualidade.

De acordo com o exposto, pode-se perceber o processo em movimento da dinâmica da estrutura social com o sujeito, presente na relação entre democracia e participação política, como o problema axiológico posto como processo de aperfeiçoamento. Isto é, na visão hegeliana, todas as formas até então apresentadas implicam em uma determinada fase de desenvolvimento da humanidade, no *Zeitgeist* (espírito da época), por vezes orientado para uma vida boa. Por isso cabe entender, para as pretensões desta tese, os movimentos reivindicatórios de cidadania e participação política de crianças e adolescentes, adjetivados(as) como sujeitos de direitos nos marcos legais.

3.2 Marco legal na construção da concepção da criança sujeito de direitos

As convenções, os estatutos e as leis estão intimamente relacionados a como a moral de cada época desvela as relações sociais e os processos de subjetivação do poder na vida dos indivíduos. O direito, para Santos (2003), por meio do dispositivo do Estado, em uma sociedade liberal, passa a ser o regulador das formas de reconhecimento dos sujeitos pertencentes à estrutura social. Além disso, essa instância tem como poder dizer quais vidas são reconhecíveis, e até mesmo passíveis de luto e quais não são legitimadas (Butler, 2015).

²⁶ Filósofa neoplatônica grega do Egito Romano, primeira mulher documentada como matemática.

Vemos, em Butler (2018), que a estrutura jurídica, por meio das leis, aparece como niveladora das identidades, e sua condição política na vida dos sujeitos pode manter o *status quo* ou promover uma nova condição, a depender da orientação adotada. Por isso, o direito, por meio das constituições, estatutos e convenções, acaba por hierarquizar as necessidades sociais conforme padrões éticos, políticos, ideológicos, de interesses pessoais e corporativos (Rosemberg, 2008). Esse processo de regulação do sujeito pela lei, na leitura de Santos (2003), acaba por colocar a emancipação social como algo que precisa ser alcançado também na esfera do direito, pois é essa instância que faz a gestão política dos corpos e da identidade das pessoas.

Posto isso, a história dos documentos legais - ou seja, de como a criança e o(a) adolescente foram dimensionados(as) como sujeitos de direitos pela sociedade ao longo do tempo e quais eram as possibilidades de participação política, se é que havia alguma - demonstra as contradições enfrentadas e a serem superadas. Ao se atentar para os códigos anteriores à Constituição Federal de 1988, relacionados aos direitos fundamentais da criança e do(a) adolescente, há poucas garantias, uma vez que as orientações do Estado acerca desta população eram basicamente punitivas. Isso nos revela os indícios de uma estrutura social pós-colonial, escravagista, patriarcal e paternalista. Por meio das assimetrias de poder e das relações hierarquizadas, vê-se uma condição que propaga discursos e ações de violência na sociedade; essa violência é, por vezes, legitimada pela lei, na gestão política dos corpos. Para começar a embasar essas afirmações, pode-se citar como orientação punitiva “o Código Penal Brasileiro de 1830, que fixou a idade de responsabilidade penal objetiva aos 14 anos e facultou ao juiz a possibilidade de - isso se ele entender que a criança sabe distinguir o bem do mal - mandá-la para a cadeia a partir dos 7 anos.” (Azevedo, 2007, p.4).

Esta forma de crença dos(as) magistrados(as) de então tinha como alegação critérios biopsicológicos, baseados na teoria de ideação ao crime lombrosiana. Ou, para melhor entendimento, com vários vieses das teorias eugênicas, movidas pelo pensamento perpetuado na administração de crianças e adolescentes com ideação natural ao crime a partir dos seus traços faciais (Patto, 1999). Nesses casos, quanto mais próximo do fenótipo afrodescendente, mais alinhado à delinquência o indivíduo estaria.

Tal concepção era endossada, no Brasil, pela tese de inferioridade racial propagada por pensadores da época, como Sílvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues, que defendiam a superioridade branca, visto que, segundo eles, o(a) negro(a) seria o último elo na escala etnográfica. Para Patto (1999), “as teorias racistas vinham a calhar nesta confluência de um

estado de coisas injusto com a defesa verbal de ideias liberais que caracterizou tanto a sociedade brasileira monarquista quanto a vida social de um Brasil republicano” (p.92).

Ainda, neste mesmo contexto, antes de se instituir algo na lei para crianças e adolescentes, pode-se citar também a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, que determinava que os(as) filhos(as) de mulheres escravizadas, nascidos(as) após esta data, teriam direito automático a sua liberdade. Em resumo:

a mãe escrava tem direito a criar seu filho até os 7 anos. Quando a criança completa 7 anos, surgiam duas alternativas: o Estado brasileiro indenizava o dono da escrava num valor de alguns mil réis, e a criança era retirada da mãe e colocada num orfanato — ou seja, deixa de ser escrava para ser abandonada —, ou continuava na companhia da mãe, trabalhava como escrava até os 21 anos, quando então é alforriada (Azevedo, 2007, p. 4).

A Lei do Ventre Livre, como apresentada, revela o reconhecimento da criança filha de mulher escrava como propriedade ou objeto, ao ter como diretriz o pagamento de uma indenização por ela. Citados estes registros, somente em 1890, o Código Penal deixou de lado os critérios biopsicológicos que possibilitavam prender crianças e adolescentes dos 9 aos 14 anos. Entretanto, apenas no século seguinte, em 1922, adota-se o critério de responsabilidade penal aos 14 anos. Nestas breves passagens, pode-se perceber que a legislação buscava conter e punir um tipo específico de infância: a pobre e negra.

Entretanto, ao final do século XIX, o disparador para se começar a pensar na defesa de crianças e adolescentes foi uma situação de violência em uma família de Nova Iorque, em que uma criança com nove anos de idade foi espancada. O caso foi julgado e defendido a partir dos preceitos legais da sociedade protetora dos animais – pois antes de se pensar na proteção do público infantojuvenil, havia um movimento preocupado com a violência contra os animais (Azevedo, 2007). Por meio deste acontecimento, surgiu a entidade *Save the Children of World*, instituição que defende a ideia de que crianças devem ter proteção por meio dos marcos legais, pressionando as autoridades públicas pelo que chamavam *direito tutelar*.

No início do século XX, crianças e adolescentes tornam-se objeto de proteção do Estado, de modo que família passou a não ser mais o único a ter poderes deliberativos sobre a sua seguridade e proteção. No cenário mundial, após a primeira guerra, aprovou-se a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, criada em 1924, redigida institucionalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse é o primeiro documento que tem como pretensão salvaguardar as crianças (Weber, 2008; Rosemberg, 2008).

Inicialmente, a letra não teve impacto sobre a sociedade e nem o reconhecimento devido da necessidade de se garantirem os direitos desta população (Weber, 2008). Com o

avanço do tempo, após a segunda guerra mundial, entra em pauta o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criado pela ONU em 1946, com o objetivo de prestar socorro ao público infantojuvenil sobrevivente da guerra no que diz respeito a: combate à pobreza, violência, doenças e discriminação (Unicef, 2008).

No Brasil, a partir da década de 1920, em seu projeto de democratização e no momento de efervescência política e cultural, há uma adesão à onda de se pensarem políticas de assistência às crianças. Assim, em 1927, é aprovado o Código de Melo Mattos (CMM), primeiro documento de judicialização da vida de crianças e adolescentes – decreto 17.943-A (Brasil, 1927). Criado em homenagem ao jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, seu idealizador e 1º juiz de menores do Brasil, este documento legal foi elaborado exclusivamente para lidar com a infância “desvalida” - leia-se, nesse contexto, menores de 18 anos de ambos os gêneros -, visando ao controle da sua ideação ao crime e/ou abandono familiar. Essas adjetivações ainda pertenciam à visão normativa das ciências eugênicas anteriormente citadas e predominaram no país até 1950.

Junto ao CMM, é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), no ano de 1942, com políticas para assistir o público infantojuvenil equivalentes às do sistema penitenciário. Na mesma década, foram inauguradas creches vinculadas ao Ministério da Educação, com o objetivo de se reduzir o índice de mortalidade infantil (Weber, 2008). Era explícita a situação da infância como um problema social de famílias pauperizadas, constando no art. 37 da Constituição de 1937; por isso o foco se instaurou na assistência social, buscando-se erradicar os problemas de miséria da população na reformulação do papel do Estado (Weber, 2008; Rizzini, 2002).

Mesmo com todas as críticas recebidas no século XXI, cabe ressaltar que o Código de Melo Mattos foi um marco jurídico-institucional no Brasil, por ser o primeiro documento legal sobre a infância, ou melhor, sobre uma infância estratificada e até mesmo criminalizada por sua classe social e pela etnia – no caso, advinda da população negra e pobre. Em uma análise das contradições históricas, embora esta letra tivesse muitas fragilidades, o seu maior avanço foi estabelecer a maioria penal aos 18 anos, uma vez que, antes dela, a situação de maioria e minoridade era definida pelos magistrados aos 14 anos de idade. A nova letra tinha como principais diretrizes:

manter a ordem social. As crianças com família não eram objeto do Direito; já as crianças pobres, abandonadas ou delinquentes, em situação irregular - e apenas aquelas que estivessem em situação irregular-, passariam a sê-lo. Estariam em situação irregular aqueles menores de idade (18 anos) que estivessem expostos (art.14 e ss, CMM); abandonados (art.26, CMM); ou fossem delinquentes (art.69 e ss, CMM) (Azevedo, 2007, p.4).

Tratava-se de um código que previa ações sobre crianças e/ou adolescentes, à época chamadas “menores”, em conflito com a lei ou em casos de abandono familiar, haja vista a herança escravagista no Brasil. Sua principal característica era a doutrina da situação irregular desta população, que “considerava as crianças e adolescentes seres incapazes física e juridicamente, pois eram definidos a partir de suas carências ou necessidades, por aquilo que lhes faltava para ser adultos – únicos seres verdadeiramente autônomos e capazes” (Silva & Freire, 2013, p.91).

Neste ponto, como esses “menores” estavam em situação irregular, cabia ao Estado a sua tutela para revertê-la. “Para tanto, em especial aos chamados ‘juizes de menores’, era conferido um poder amplamente discricionário, o que, conseqüentemente, permitia a utilização de ‘soluções’ como a institucionalização ou a adoção.” (Silva & Freire, 2013, p. 93). Esta doutrina entendia como irregular todo e qualquer perfil que a sociedade não conseguisse administrar, tais como pessoas em situação de rua, órfãos (ãs), adolescentes “infratores”(as), ou seja, esses grupos eram vistos como uma massa e não como entes. O contraponto disso é a criança “virtuosa”, símbolo do futuro promissor da nação; para esse perfil, o Estado não se encarregava de gerir políticas públicas, por acreditar que a instituição família poderia assegurar as suas necessidades e educá-las moralmente. Esses dois perfis dicotômicos, a “criança virtuosa” e a “menor de idade”, era fundamentado e validado pela elite intelectual e política da época (Marchi, 2013).

Enquanto isso, no cenário mundial, em 1959, a ONU, por meio da UNICEF e visando especificar os direitos da população infantojuvenil, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) (Unicef, 1989). Neste documento, o termo infância é utilizado em sentido amplo, referindo-se à idade que antecede a vida adulta e que inclui pessoas até os 18 anos, versando sobre a garantia dos seus direitos civis, políticos e sociais. Pensada à parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a CDC tinha como especificidade estabelecer um olhar de proteção sobre a criança, visto que esta, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento (Unicef, 1989).

A CDC de 1959 visa garantir alguns direitos básicos à criança, tais como: educação, amor, proteção especial para o seu desenvolvimento, alimentação, moradia, lazer, saúde, ser protegida, não ser abandonada, não ser discriminada e ter prioridade no atendimento em casos de catástrofes ou emergências. “No entanto, ela não prevê nenhuma letra que poderia garantir o direito à participação ou à liberdade de expressão, de se expressar, de inventar ou de criar.”

(Weber, 2008, p. 18). Em um contexto pós-guerra, a preocupação maior com as crianças era de que elas crescessem em uma sociedade mais solidária e pacífica, por isso as políticas de proteção acabavam por tornar irrelevante a necessidade de se ter liberdade. Cabe, ainda, destacar que essas eram recomendações às nações, não tendo peso e nem validade perante a lei.

Assim, no período que abrange as décadas de 1950 e 1960, no Brasil, começam também algumas iniciativas de participação da sociedade civil contra as ações do Estado – resvalando nas críticas aos internatos para crianças. Em 1964, primeiro ano da ditadura militar no país, é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), como órgão nacional da política de proteção ao “menor”, em substituição ao Serviço de Assistência a Menor (SAM). Ela abandona o enfoque repressivo, para promover um olhar mais assistencialista, incluindo o atendimento às crianças abandonadas, pobres e infratoras (Weber, 2008; Rizzini, 2002). Cabia à FUNABEM a execução nacional da política de proteção. A mudança do enfoque correcional para o assistencialista teve como finalidade deixar de ver as crianças como ameaça social, passando a tratá-las como carentes (Weber, 2008).

A ação proposta para órfãos(ãs) e adolescentes “infratores(as)” era a internação em estabelecimentos oficiais, de origem estatal ou não, como por exemplo, a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM), em São Paulo, a FUNABEM, no Rio de Janeiro, ou, ainda, os diversos educandários espalhados pelo país, de modo a não separar a clientela. O objetivo de dar o mesmo tratamento institucional às crianças abandonadas e às crianças e adolescentes em conflito com a lei, tratando-as de modo punitivo e repressor, genericamente como “irregulares”, foi um dos maiores equívocos da política dessas instituições.

Outro agravante era a falta de recursos para a nova política, sendo toda a estrutura física, organizacional e de capital humano para o trabalho herdada da antiga instituição SAM. Com isso, o modelo repressor passou a viver e a concorrer com a pretensão do período caritativo (Weber, 2008). Acerca deste mesmo período, Altoé (2008) discorre sobre as tentativas dos agentes que trabalhavam nessas instituições de inculcar nas crianças uma culpa proveniente de suas famílias e romantizar o Estado como sendo um “grande pai”.

Outro fator relevante é que as reformulações do Código de Mello Mattos (Brasil, 1927) foram interrompidas por conta do regime militar, e toda iniciativa de assistência social foi suspensa, de modo a cercear todas as ações de autonomia da população de baixa renda, que começou a se organizar para reivindicar os seus direitos (Weber, 2008). Essa discussão foi retomada apenas na década de 1970, em especial no eixo Rio-São Paulo, em que pesavam discussões antagônicas, com um embasamento sociopedagógico, defendendo o olhar da

proteção e dos cuidados na legislação, em contraposição à outra abordagem, ainda centrada nas bases do direito do menor. Cabe destacar que o projeto mais humanitário não obteve sucesso (Rizzini, 2002).

Nesse cenário, inaugurou-se o Código de Menores (Brasil, 1979), como tentativa de revisão do Código de Mello Mattos (Brasil, 1927), mas, em síntese, isso não ocorreu, pois a linha repressiva e caritativa não foi, de modo algum, superada. O único avanço a ser citado é a mudança na permanência das instituições que assistiam a população infantojuvenil, tendo como prazo limite a chegada dos 18 anos. “Condição diferente dos antigos documentos como: a Lei 4.513/64 (Política Nacional de Bem-Estar do Menor - PNBEM), que admitiriam prazos indeterminados de internação e, ainda, a passagem do menor que completasse maioridade para a esfera da justiça criminal.” (Azevedo, 2007, p.10).

No antigo código de menores (1979), por meio de sua orientação repressora-caritativa era dada maior ênfase aos deveres. As principais críticas a esse período, de acordo com Weber (2008), eram duas: a primeira, ligada à visão preconceituosa, com ações jurídicas que legitimavam um olhar discriminatório sobre o conceito de *menorismo*, pois eram punidos por estarem em situação irregular, leia-se pobreza das famílias e ausência de suporte das políticas públicas. A segunda é a criminalização da adolescência pobre e negra, sendo os(as) tidos(as) como “menores” muitas vezes presos(as) sem haver qualquer prova material do seu ato e sem, sequer, direito à defesa. Nas palavras de Rosemberg (2008, p.304) sobre este período, “pouca atenção é dada à contradição e ao conflito: uma criança ou se conforma ou é tida como desviante”.

Diante disso, destaca-se, ainda, o fato de que a perspectiva liberacionista - que começava a chegar em outros países nos quais a criança era entendida como sujeito de direitos, capaz de ter liberdade de se expressar na vida pública - sequer foi cogitada no Brasil. Portanto, entende-se que, anteriormente à CDC, de 1989 (Unicef, 1989) e ao ECA (Brasil, 1990), os órgãos legais, além de não preverem a participação da população infantojuvenil, eram instrumento de controle social da infância e da adolescência “irregulares”, entendidas como ameaçadoras da família, da sociedade e do Estado e, em certa medida, eram também promotores da sua criminalização.

Enquanto isso, no cenário mundial, após 20 anos, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos das Crianças, institucionalizada, em 1989, como lei internacional. Seu diferencial era a intencionalidade de que os países que a ela aderissem cumprissem o que estava proposto – com direitos contemplados sobre liberdade e

proteção, incluindo aspectos econômicos, sociais e culturais (Unicef, 1989). Para Rosemberg e Mariano (2010),

A Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos (p.699).

Sendo assim, ao menos na literatura, a garantia de liberdade, pelo que posteriormente irá dar vazão ao direito de participação, se deu com o advento da CDC de 1989. Como previsto nos seus artigos: Art. 12º – direito de ser ouvido e levado à sério; Art. 13º – direito à liberdade de expressão; Art. 14º – direito à liberdade de consciência, pensamento e religião; Art. 15º – direito à liberdade de associação; e Art. 16º – direito à liberdade de privacidade (Unicef, 1989).

Com isso, instaura-se um novo paradigma no modo de reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O documento ainda destaca que crianças têm o direito de opinar sobre as questões que afetem diretamente as suas vidas, como aquelas relacionadas a transporte, moradia, macroeconomia, meio ambiente, educação, assistência infantil e saúde pública, visto que todas têm implicações para esse público.

O Brasil, sendo um Estado Parte que adotou a CDC de 1989, suspendeu a antiga doutrina do Código de Menores (Brasil, 1979), passando a reconhecer a criança como sujeito de direitos. Por meio de várias mobilizações da sociedade civil contra a situação de violência e criminalização de crianças pobres e das lutas pela redemocratização do país, começam a surgir iniciativas pelo crescimento das relações sociais em paralelo às relações econômicas (Neto, 2011). Além disso, podem ser citados como os movimentos mais expressivos da época, no que diz respeito à pressão para que ocorresse uma mudança de paradigmas no modo de se reconhecer a infância, aqueles ligados à Pastoral do Menor, administrada por pessoas da igreja católica, e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, projetos que visavam combater as injustiças naturalizadas pelo Estado contra a criança e o(a) adolescente (Weber, 2008; Rizzini, 2002).

Cabe ressaltar, ainda, a existência de três forças que alavancaram as mudanças de paradigmas daquele período:

(1º) A mobilização dos movimentos sociais e, dentro disso, das expressões organizativas de movimentos conjunturais e de seus militantes; (2º) o pensamento acadêmico, explicitado em teorias científicas novas e em estratégias, táticas e metodologias transformadoras; (3º) a nova

normativa internacional sobre direitos humanos gerais e especiais/geracionais (Neto, 2011, p. 2).

O resultado desses quase dez anos de pressão para mudanças no modo como se reconhecem crianças e adolescentes foram alguns artigos na Constituição Federal - CF (Brasil, 1988), que garantem determinados postulados da Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1928 (ONU, 1989). Das suas contribuições, destacam-se o direito ao voto facultativo para adolescentes a partir dos 16 anos e, a partir dos 18 e até os 69 anos, o voto obrigatório. Ainda, a parte mais emblemática da CF é o art. 227, letra que deu origem à doutrina de proteção integral, pensada posteriormente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Esse artigo foi o disparador para se pensar na criança como sujeito de direitos no cenário nacional e, com isso, criar o ECA (Brasil, 1990; Lei Complementar nº 8069/90), primeira lei infraconstitucional aprovada após a Constituição de 1988. A partir disso, ao menos na doutrina jurídica, há várias quebras de paradigmas estabelecidos no período anterior, sendo a mais importante - e que irá dar sustentação aos artigos previstos - a suspensão da visão culpabilizadora, punitiva e assistencialista do público infantojuvenil, por meio do discurso do menorismo, visão de que crianças são reconhecidas como tal, independentemente da classe social. Além disso, é estabelecido o tripé Estado - Sociedade - Família para assegurar os direitos do público infantojuvenil, quebrando-se a visão paternal e romantizadora de que, pela família, os direitos das crianças são invioláveis, o que dá à sociedade poder para intervir e denunciar, e ao Estado a obrigação de garantir a efetividade das políticas públicas e proteger, caso seja necessário.

Outro evento relevante foi a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), inaugurado pelos auspícios do ECA, em 1991, pela Lei nº 8.242 (Brasil, 1991). Sua finalidade é ser: “o principal órgão do Sistema de Garantia de Direitos. Por meio da gestão compartilhada, governo e sociedade civil definem, no âmbito do Conselho, as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes” (DCA, 2010, p.13).

Além disso, esse órgão tem o poder de fiscalizar as ações do poder público e assegurar que determinados recursos possam ser mobilizados para a promoção e a defesa dos direitos dessa população, sendo uma das suas ações a ampliação da participação da sociedade civil na elaboração e no questionamento das políticas públicas (Brasil, 2017). Como competências do CONANDA, citam-se: fomentar e apoiar os espaços de participação infantojuvenil no âmbito dos conselhos estaduais, municipais e federais e monitorar a implementação das resoluções previstas em assembleias no âmbito dos estados e Distrito Federal (Brasil, 2017).

A partir desta nova letra, a visão a ser propagada é a equidade entre direitos e deveres, e a necessidade de uma lógica de proteção integral por meio do tripé família, sociedade e Estado, justificada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC) (Unicef, 1989). Em termos de movimento científico e intelectual, autores como Paulo Freire, Piaget e Vygotsky foram as bases para o desenvolvimento e o enriquecimento da doutrina de proteção integral na construção de paradigmas éticos e humanitários quanto aos direitos à dignidade humana, à liberdade e ao respeito (Neto, 2011).

Assim, pela primeira vez no Brasil, são declarados, pelo ECA, os direitos integrais de crianças e adolescentes, como visto no “Art. 15º: A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990).

Com maior especificidade, no que diz respeito à participação e ao protagonismo político infantojuvenil, pode-se citar o Art. 16º, que dispõe sobre o direito à liberdade 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 e orientação (Brasil, 1990).

Na leitura de determinados(as) autores(as), a liberdade de expressão é fundamental, pois constitui o fator de formação da consciência humana de mais alto teor (Silva & Freire, 2013; Weber, 2008). Formalmente, só se adquire essa capacidade quanto a questões políticas após os 16 anos, quando é possível o alistamento militar, o voto e a filiação partidária. No entanto a criança e o(a) adolescente podem exercer outras atividades participativas com conotação política, como atuação em entidades estudantis, conferências infantojuvenis (regionais, municipais, estaduais e federais), movimentos sociais e outras ações não institucionalizadas.

Seguindo com os marcos legais, em 2013 outro documento foi elaborado: o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013 (Brasil, 2013). Pautado pela Conferência Ibero-americana, de que participaram vários países da América Latina, visava erradicar as mazelas sociais que acometiam os jovens e promover a interação entre os mecanismos internacionais em favor das políticas dirigidas a esse público. Como disposição geral, destaca-se a melhoria da qualidade de vida dos jovens.

A partir deste estatuto, há a separação conceitual entre adolescência e juventude, sendo o primeiro um conceito pautado pelo olhar do desenvolvimento humano, na psicologia, englobando pessoas dos 12 aos 17 anos e 11 meses, e o segundo, com viés sociológico, sendo consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Este estatuto está orientado a partir da perspectiva das ciências sociais, em que pesam diretamente, questões associadas à vida cotidiana do jovem, com temas pertinentes a esse período, como: inserção no mercado de trabalho, garantia da liberdade e livre expressão, acesso à cultura (cinema e teatro), apoio ao transporte escolar e ingresso no ensino superior.

De acordo com a sua letra, para a adolescência se mantém a doutrina de proteção integral do ECA (Brasil, 1990), cabendo o uso do Estatuto da Juventude para algumas especificidades no que se refere às concepções de transição para a fase adulta – conforme artigo 1 (Brasil, 2013).

No artigo 2 estão expressas as especificidades para o uso desta lei:

I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares (Brasil, 2013, p.12).

Outra questão é que a participação infantojuvenil não é separada por setores de reivindicação, como previsto, em geral, pela sociedade civil no caso dos adultos. Assim, defendem-se direitos fundamentais da cidadania como: moradia, educação, saúde, cultura e lazer. O capítulo III do Estatuto da Juventude, em seu Art. 4º, apresenta as condições específicas em que ocorrerá a participação política do jovem:

Entende-se por participação juvenil: I – a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais; II – o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País; III – a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e IV – a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto (Brasil, 2013, p.27).

Vê-se, neste caso, que o Estatuto da Juventude acaba por delimitar de modo mais específico o direito à liberdade de expressão e a relação do jovem com o poder público, sendo esta uma aquisição importante no modo de reconhecimento da cidadania dessa população.

Cabe apontar que, em um cenário de pós-ditadura militar, o Brasil vivia a implementação do que vem a ser chamado neoliberalismo, tendo sido o ECA implementado no governo Collor (1990/1991). Com isso, não se pode perder de vista que, diante das discussões sobre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos no cenário mundial, o aceite da doutrina de proteção integral foi tardio.

Como fruto de uma política neoliberal, o público infantojuvenil vive a contradição de ter uma conquista no marco legal e não dispor de pessoas da sociedade civil - magistrados, gestores, técnicos, agentes públicos - com “educação política” para entender e fiscalizar a garantia dos seus direitos à vida, à proteção, à dignidade e à liberdade, não havendo, assim, condições reais para tornar factível essa mudança, de modo que permanece, em alguns setores (em especial, na mídia), a cultura anterior do menorismo.

Mesmo com os avanços da política de proteção integral, para se pensar na garantia de direitos de crianças e adolescentes, enquanto estrutura social, várias mazelas não foram superadas. De acordo com o último relatório da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente (ABRINQ, 2019), ainda são temas pertinentes e recorrentes quanto à garantia de direitos: o combate à fome, à pobreza, ao infanticídio, à violência com as crianças, à gravidez na adolescência, à exploração sexual de crianças e adolescentes, à pornografia infantil, ao abuso de substâncias e à evasão escolar; o incentivo à vacinação; a garantia de acesso à escola; o aumento da educação inclusiva e o saneamento básico.

No relatório citado, no trecho em que se estabelecem algumas metas para o próximo triênio, a única menção à vida política de crianças e adolescentes relaciona-se às questões de gênero. Em termos de avanço da gramática moral dos direitos, pode-se considerar o quanto as políticas públicas e instituições participativas entendem as predicções ao gênero como algo relevante para a vida social do público infantojuvenil. No entanto não há menção ou atenção às questões sobre fazer políticas públicas com e para crianças e adolescentes, tampouco acerca do reconhecimento das relações étnico-raciais.

Por essa razão, persiste a necessidade constante de se combaterem os elementos autoritários, elitistas e adultocêntricos que permeiam a estrutura social brasileira até os dias de hoje. Para Silva (2013, p. 9), “o fundamental é a nossa briga incessante para que o Estatuto seja *letra viva* e não se torne, como tantos outros textos em nossa História, *letra morta ou*

semimorta". Nesse sentido, a infância, enquanto instituição social que assegura os direitos de crianças e adolescentes, está marcada historicamente por profundas fraturas decorrentes da herança escravagista, pós-colonial, e do pensamento neoliberal, entre outras desigualdades ainda não superadas, como gênero, etnia, território e classe social.

Diante dessa breve exposição sobre a construção do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, cabe entender alguns elementos específicos da participação e do protagonismo político infantojuvenil de crianças e adolescentes, e o seu início como resposta a essa realidade, por meio do direito de livre expressão como estratégia para a garantia da condição de ser sujeito de direitos.

3.3 Conceituações, diretrizes e instituições sobre o direito de participar

Para o público infantojuvenil, a participação política torna-se uma forma de representação a partir dos anos 2000 no Brasil. Porém, no cenário mundial, desde a década de 1990, há iniciativas de organizações como ONU e UNICEF em prol da defesa dos direitos das crianças. Esse reconhecimento tardio não significa, contudo, que anteriormente crianças e adolescentes não participassem em casa, na escola, no trabalho, nas guerras ou em outros locais: suas ações como atores e atrizes não eram reconhecidas pela estrutura social. Como afirma Tomás (2012), as crianças e adolescentes são submetidas a uma negatividade constituinte, que oscila entre a governança do Estado sobre elas e a lógica da família como centro das vivências infantojuvenis.

Em síntese, a participação de crianças e adolescentes, embora tenha várias designações, pode ser traduzida como a capacidade deste público de opinar e deliberar sobre problemas e condições que afetem direta ou indiretamente suas vidas, grupos e instituições, do ponto de vista social e político (Lansdowns, 2001; Carrano, 2011; Tomás, 2012). Como um direito civil e político previsto, é clara a emergência de crianças e adolescentes serem ouvidos e escutados, e terem garantido o seu acesso à informação e à liberdade de expressão (Soares, 2005).

De acordo com o último relatório sobre a situação da adolescência no Brasil, a participação também pode ser entendida para além da garantia de direitos, como uma oportunidade para a superação das vulnerabilidades que acometem países em desigualdade econômica e social – sendo algo intimamente ligado ao exercício da cidadania (Unicef, 2011).

Em continuação ao estado da arte do conceito de participação política infantojuvenil, pode-se entender

que a participação cidadã não esteja ligada somente ao engajamento aos partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais. Ela passa pela consciência da realidade na qual o sujeito está inserido e pela sua manifestação como cidadão nesta realidade. Ter consciência é estar em conexão com os processos que determinam a realidade social, e também, informada sobre os direitos e deveres inerentes à condição de cidadão (Rizzini, Pereira & Thapliyal, 2007, pp.166-167).

Postas essas conceituações preliminares pela literatura, pode-se falar de três diferentes abordagens de participação infantojuvenil: “a participação como um direito; a participação como uma oportunidade de desenvolvimento humano; e a participação como estratégia de redução de vulnerabilidades” (Unicef, 2011, p.120). Para Marchi (2013), participar é ser sujeito em um processo de negociação de posições nas esferas pública e privada – neste processo habitam adultos(as), crianças e adolescentes, porém em condições, atualmente, desiguais.

Carrano (2011), por sua vez, afirma que o conceito de participação não é algo pacífico, mas campo de disputas ideológicas, uma vez que pode se tornar objeto de uma gestão política demagógica, sendo, então, chamado de participacionismo pedagógico ou encenação política. Para combater essa quimera, uma medida seria entender até onde crianças e adolescentes conseguem participar dos projetos que buscam fomentar a sua liberdade de expressão. Tais críticas ao sistema são feitas por esse autor, pela justificativa de o público infantojuvenil carregar em si uma condição marginal nas sociedades contemporâneas nos sentidos político, social e econômico. No entanto, Carrano (2011), ao se referir a crianças e adolescentes, acredita na possibilidade de participação, devido a esse público representar a galvanização do novo, do ponto de vista geracional.

Tal como o projeto de democracia prevê, posicionar-se sobre algo não significa conseguir tudo ou evocar um despotismo, mas, ao contrário, poder lidar com a pluralidade de visões acerca dos fenômenos sociais, de modo a aprender a valorizar a complexidade das relações e, algumas vezes, produzir mudanças na cultura e no cotidiano infantojuvenil, devendo participar somente daquilo em que se tem competência (Tomás, 2012; Lansdowns, 2001). Essa participação tem como fim um processo de negociação e autogestão das relações, para, conseqüentemente, ser evocada como norte utópico da possível equidade entre adultos(as) e o público infantojuvenil.

Neste sentido, na arena de discussões sobre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da ação na participação política como efetivação disso, inúmeras teorias têm sido objeto passível de análise dos estudos centrados na sociologia da infância. Elas buscam

fomentar e entender as possibilidades de participação e as potencialidades deste público como atores e atrizes sociais em vários contextos, como a escola, a vida familiar, o espaço urbano e - tarefa que cabe a esta tese - o espaço político.

Junto às conquistas de direitos obtidas na segunda metade do século XX, os novos estudos da infância reivindicam o redimensionamento do olhar sobre a criança e o(a) adolescente, retirando-os(as) do lugar menor em que as ciências sociais e a psicologia os(as) colocaram até então, de modo a questionar os conceitos de socialização e de desenvolvimento infantojuvenil propagados pelas teorias clássicas. Para além das teorias socializantes, os corpos infantojuvenis têm a capacidade de se apropriar das experiências vividas por meio do modo como se relacionam com os seus pares e pessoas ao redor e, por isso, são capazes de tomar decisões (Lansdowns, 2001).

Assim, sob os auspícios do reconhecimento da criança como sujeito de direitos pelos novos documentos oficiais, a luta pela emergência do direito participativo desse público passa a ser uma realidade. No entanto essa nova gramática moral traz em seu bojo alguns desafios, como o equacionamento da relação crianças, adolescentes e adultos(as).

Visto que, historicamente, a vida pública não se ocupou com crianças e adolescentes,

Longe de criar municípios e cidades projetadas com crianças em mente, crianças são amplamente vistas como indesejáveis em ruas e lojas, principalmente quando estão em grupos. Os espaços públicos são vistos como ‘de propriedade’ de adultos, com a presença de jovens nesses espaços representando uma invasão indesejada²⁷ (Lansdowns, 2001, p.4).

Ou seja, construiu-se um imaginário social intolerante com um corpo infantojuvenil atuante ou capaz de ocupar a cena urbana.

Ainda quanto às relações de poder, para Lansdowns (2001), “adultos(as) em posição de poder sobre crianças podem explorar e abusar desse poder em detrimento do bem-estar delas”²⁸ (p. 3). Neste sentido, o autor se refere à diferença como o próprio processo democrático reconhece os dois públicos, sendo que adultos têm direito à democracia direta (o voto, por exemplo) e, conseqüentemente, maior acesso aos governos (Tomás, 2012). Deste modo, nas políticas públicas, os interesses das crianças são frequentemente desconsiderados,

²⁷ Tradução nossa do trecho: “Far from creating towns and cities that are designed with children in mind, children are widely viewed as undesirable in streets and shops, particularly when they are in groups. Public spaces are seen as ‘owned’ by adults, with young people’s presence in those spaces representing an unwanted intrusion”.

²⁸ Tradução nossa do trecho: Adults in positions of power over children can exploit and abuse that power to the detriment of children’s well-being.

pela falácia de que adultos(as) sempre protegerão as crianças, quando, em alguns casos, são os próprios a violarem os seus direitos.

Em muitos países, há a recusa em se promoverem espaços para legitimar a posição da criança como sujeito de direitos. Nesses casos, a suspensão do direito de participar acaba por ferir a doutrina atual de proteção integral, em que pesam os direitos à dignidade e ao respeito. Cabe destacar que há muitas oportunidades de participação do público infantojuvenil, desde a sua família, passando pela comunidade e chegando até os parlamentos. Porém, de acordo com Lansdowns (2001)²⁹,

Infelizmente, quando a democracia é ensinada nas escolas, muitas vezes é realizada através de atividades de simulação - por exemplo, copiando eleições formais, executando exercícios da ONU - sem referência ao dia a dia. Exercício arbitrário do poder na escola. O que é necessário é o desenvolvimento de processos em todos os ambientes institucionais com as crianças para promover a compreensão de que configurações são o que a democracia é realmente, sobre a democracia significar mais do que a eleição de um governo nacional (p.6).

Em alguns casos, a participação é alimentada de forma simulada, propagada pelo olhar de décadas anteriores de que, para as crianças e adolescentes opinarem, devem antes saber de suas responsabilidades, ou seja, há a pressuposição de que os deveres devem vir antes dos direitos. No entanto as experiências em torno do mundo têm revelado que o público infantojuvenil, assim como os(as) adultos(as), tem vários níveis de competência para participar dos mais diversos setores de sua vida. Para isso precisa dispor de recursos apropriados como: histórias, fotografias, poemas e trabalhos em grupo (Lansdowns, 2001). Desse modo, em um projeto de alargamento da democracia que visa imprimir a marca da cidadania na identidade das pessoas, ao promover a participação desde cedo na experiência do indivíduo, pode criar, em longo prazo, pessoas com maior compromisso em relação à realidade social.

Para isso, Lansdowns (2001), em seus escritos sobre crianças e processos de tomada de decisão, aborda alguns cuidados que devem ser tomados para incluí-las nas arenas da participação da vida pública, de modo a considerar as relações étnico-raciais e o gênero, entre outras transversalidades. Além disso, o autor sugere que as regras da participação devem estar claras para todas as pessoas envolvidas, sendo algo voluntário para o público infantojuvenil.

²⁹ Tradução nossa do trecho: Unfortunately, when democracy is taught in schools, it is often undertaken through simulation activities – for example, copying formal elections, running UN exercises – with no reference to the day-to-day arbitrary exercise of power in the school. What is needed is the development of participatory processes in all institutional settings with children to promote their understanding that these settings are what democracy is actually about – that democracy means more than the election of a national government.

Do mesmo modo, em termos de participação, é necessário que tenham reciprocidade ao pontuar posicionamentos inerentes a sua experiência, pois participar é um direito e não um privilégio advindo da simpatia dos adultos.

Posto isso, para Lansdowns (2001), as características de uma participação infantojuvenil efetiva e genuína seriam: (1) ser uma questão de real relevância para as crianças com expectativas realistas; (2) ter a capacidade de fazer a diferença, produzindo mudanças institucionais por meio de tempo e recursos adequados para que a participação ocorra; (3) ter metas e objetivos claros; (4) abordar a promoção ou garantia de direito das crianças; (5) promover respeito e oportunidades iguais para cada integrante do grupo; (6) considerar as habilidades e atravessamentos, tais como etnia, localização geográfica e classe social; (7) compartilhar informações de modo que se permitam escolhas reais; e (8) levar a sério os valores de cada ente.

Tais condições são pensadas, pois crianças, adolescentes e adultos(as) se expressam de maneiras diferentes, não melhores ou piores. A autonomia é também parte para a constituição da identidade de um sujeito crítico, por isso a necessidade de ouvir todos(as) e, em especial, conscientizar os(as) adultos(as) para que ouçam as crianças (Lansdowns, 2001). O real exercício da democracia se dá quando não se menosprezam e nem se superestimam crianças que desejam participar, mas quando, na devida linguagem, se debatem ideias com elas.

Do ponto de vista empírico, Lansdowns (2001) relata a experiência de uma intervenção com crianças de diferentes regiões da Europa. Com o Parlamento esloveno, por exemplo, as crianças puderam demonstrar as suas preocupações acerca da política, das relações entre pares e sobre a organização do currículo escolar. Essa experiência demonstrou que crianças são capazes de desenvolver o senso de responsabilidade em um projeto de democracia. Como elemento importante, o projeto havia sido desenvolvido para que houvesse uma participação efetiva, de modo a evitar os problemas de ‘tokenismo’³⁰ ou seja, de participação apenas figurativa.

Outro relato registrado por Lansdowns (2001) se deu no parlamento infantil de Zimbabwe, realizado nos anos 2000, para o qual foi eleito um líder mirim de cada escola, cujo critério de escolha foi ter boa capacidade de redação sobre o tema representação. O parlamento teve a duração de um dia, e essa iniciativa promoveu a chance de as crianças

³⁰ Expressão utilizada por autores(as) da sociologia da infância, em especial, os(as) que pesquisam a participação de crianças e adolescentes em diferentes espaços e seguimentos da sociedade. O sentido atribuído ao tokenismo liga-se à participação figurativa, manipulada ou decorativa, de modo a não efetivar a presença e o posicionamento da população infantojuvenil acerca dos fenômenos que a afetam.

abordarem as suas preocupações diretas sobre política e governo. Nessa experiência, algumas limitações foram pontuadas: não houve registro de um ano para o outro sobre o parlamento infantil, com a finalidade de preservar a sua memória, e as crianças que não estavam matriculadas regularmente na escola acabavam por não ter a chance de concorrer a representante do parlamento.

Quanto ao público juvenil, nos registros de Lansdowns (2001), pode-se citar o conselho adolescente francês, formado na década de 1970, que tem sido administrado pelo público juvenil desde então. As realizações dos conselhos de jovens foram significativas, incluindo a criação de pistas de *skate*, espaços para crianças com deficiências, uma biblioteca de desenhos animados, facilidades de transporte melhoradas, eventos sociais, criação de mapas urbanos em *Braille* e vídeos que retratam as preocupações de crianças e jovens cidadãos(ãs).

No entanto, embora haja diversos relatos de experiência pelo mundo, há um corte na participação política de gênero, ou seja, há pouca participação de meninas; porém, quando estas conseguem chegar ao cenário e se posicionar diante das políticas que afetarão a sua realidade e o seu grupo, há clara demonstração do quanto se engajam e conseguem conduzir o processo até o fim.

Outro elemento observado por Lansdowns (2001) a partir das propostas de participação de crianças e adolescentes é a sua capacidade de tomar decisões e de assumir responsabilidades. Destaca-se o fato de que essas habilidades foram demonstradas em todo o processo das experiências relatadas, no qual havia adultos conscientes do projeto, dando o suporte necessário para que a participação fosse uma realidade.

Quanto à questão da responsabilidade para participar, este ainda é um impasse entre as políticas públicas, que apresentam dois discursos antagônicos e predominantes acerca do reconhecimento social da criança como sujeito de direitos – o da proteção e o da autonomia. Para compreensão, a premissa sustentada no discurso de proteção atende ao *establishment* pelas teorias tradicionais da infância, tendo sua redação com viés universal, mais especificamente na Declaração dos Direitos da Criança de 1959: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente, de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento”. Do ponto de vista da participação política, segundo essa abordagem, as crianças e os(as) adolescentes não devem desempenhar responsabilidades para as quais não estão preparadas(os).

O discurso da autonomia, por sua vez, é defendido com mais solidez nos documentos oficiais, a partir da nova redação na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, sob uma perspectiva mais liberacionista (autonomista). Assim, visa afirmar o direito de participação da criança nos cenários sociais e o entendimento dela como ator(atriz) social, visto que sua apropriação da realidade mobiliza os setores econômicos, culturais, educacionais e até mesmo do trabalho. Nesse tipo de posicionamento político-filosófico, crianças e adolescentes poderiam escolher como ser educadas, determinar a necessidade de se ter uma religião ou até mesmo definir se têm interesse de viver com os pais ou responsáveis. Nesta perspectiva, entende-se que a construção saudável de sujeitos depende da sua participação efetiva no mundo, e isso inclui tomar decisões, responsabilizar-se e participar (Tomás, 2012; Rosemberg & Mariano, 2010; Lansdowns, 2001).

O discurso da proteção travestido de paternalismo acaba, desse modo, por protelar o exercício da cidadania e da autonomia, por meio da crença da vulnerabilidade estrutural. A construção social da criança calcada em argumentações como a falta de poder político, econômico e de direitos civis acaba por produzir uma visão naturalizadora de que ela é incompleta e incapaz. Sua valorização em demasia, portanto, invisibiliza o estatuto político-social de suas ações (Soares, 2005; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Essa forma de pensamento, como argumentam Rosemberg e Mariano (2010), também é propagadora do espetáculo nas políticas sociais, em alguns usos acadêmicos e midiáticos que legitimam esse discurso por meio da retórica do drama de que o público infantojuvenil é frágil e, com isso, deve ser protegido.

Nesse sentido, não se deve pensar no conhecimento do público infantojuvenil como algo menor, irresponsável ou depreciativo, mas como diferente, inerente às experiências vivenciadas pela instituição infância (Lopes & Uchoa, 2009). O respeito à diferença, pois, torna-se um dos pilares da democracia moderna. Em contraposição ao discurso de proteção, encontra-se a defesa pela autonomia da criança e do(a) adolescente, entendida pela literatura como discurso liberacionista ou emancipador. A defesa desta linha argumentativa se deve ao fato de que:

As crianças revelam competências - paradigma da competência - para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas, desde decisões completamente insignificantes, como, por exemplo, os programas televisivos a que irão assistir, até decisões mais significativas, como, por exemplo, as relacionadas com agressões de colegas na escola, ou abuso dos pais em casa (Soares, 2005, p.16).

Como dados objetivos dessa abordagem, pode-se citar, no âmbito nacional, o ganho de notoriedade nas áreas de conhecimento da Psicologia, Psicologia Social, Sociologia, Antropologia e na Educação. A maioria desses(as) pesquisadores(as) tem interesse em entender a criança a partir de suas capacidades, competências e potencialidades, em paralelo aos desafios de um país pós-colonial com a herança de um olhar autoritário sobre a criança e o(a) adolescente, em conjunto com as diversas mazelas sociais existentes. Podem-se citar alguns(algumas) autores(as) que se dedicaram à pesquisa e estudos da SI, como Nascimento (2016), Muller (2006), Rosemberg (2008) e Rizzini (2004), entre outros(as).

Nesses estudos, por meio de instrumentos metodológicos previstos nas ciências sociais, podem ser identificadas várias demonstrações de que crianças e adolescentes são seres capazes de participar da realidade social como atores(atrizes) competentes. Detentores de muitos saberes acerca do seu cotidiano, mesmo que seus corpos infantojuvenis não sejam reconhecidos como tal, as crianças e adolescentes participam constroem as suas múltiplas culturas e seu arcabouço de conhecimentos.

Do ponto de vista crítico, ou seja, da admissão das contradições advindas de um processo de interação da infraestrutura e da superestrutura, pode-se entender que ambos os discursos atuais sobre a criança como sujeito de direitos têm suas contradições e deformidades, em especial por serem colocados como algo dicotômico. Melhor dizendo, poderiam ser entendidos como uma falsa dicotomia, pois falam de um tema que acaba predicando vidas de modo binário, sem contemplar a criança e o(a) adolescente em sua complexidade, movimento e totalidade.

Protegê-los(as) apenas reforça a ideologia de incompletude e a negatividade da criança, como um ser desprovido de conhecimentos e tábula rasa da sociedade, sendo ela vista apenas como produto da sociedade. Conceder unicamente a autonomia, em alguns casos, poderia posicionar a criança em uma crise e ausência de sentidos quanto ao respaldo que a sua comunidade poderia lhe conferir – colocando-a em um protagonismo esvaziado ou que atendesse somente a razão interesseira. Ambas as posições, portanto, colocam a participação de crianças e adolescentes em suspenso, sobretudo por falarem sobre ela, dela e não com ela.

Um risco a ser destacado - a despeito da participação - é a armadilha do tokenismo, ou seja, a reprodução dos modelos culturais dos adultos no processo de decisão. Para combatê-lo, é necessário o uso de metodologias alinhadas às culturas das crianças, garantindo a liberdade do grupo para administrar as suas ações de acordo com a realidade em que está imerso (Tomás, 2012; Lopes & Uchoa, 2009; Lansdowns, 2001). Essa preocupação por parte da literatura resume-se no fato de a estrutura democrática ser altamente cercada da linguagem

tecnocrática; nos dizeres de Tomás (2012), “com estilos de negociação do planejamento dos espaços que não consideram plausível ou desejável a integração das vozes das crianças” (p.53).

O termo tokenismo foi inaugurado por Hart (1992) ao formular a escala de participação para crianças. Embora oportuno para o entendimento de crianças como atores(atrizes) sociais, este estudo entrou em desuso e ficou datado, devido às críticas ligadas a sua dificuldade de chegar ao último nível de participação, e pelo olhar tipológico que as etapas em forma de escadas acabam por impor ao se pensar na relação de autonomia das crianças. Trata-se de uma insuficiência para um debate teórico mais aprofundado, uma vez que havia a pretensão de universalização (Rizinni & Tisdall, 2012; Tomás, 2012; Lansdowns, 2001). No entanto, pode-se entender a expressão *participação por tokenismo* como algo figurativo, manipulativo e decorativo. Seria uma participação de “faz de conta”, visto que as crianças têm um espaço de fala pensado de modo aparente, apenas para encenação dos desejos dos(as) adultos(as), uma vez que elas não podem fazer escolhas, refutar ou questionar as ações em pauta e realizar as suas próprias decisões.

Estas indagações refletem o quanto a sociedade atual é administrada por estruturas de poder verticalizadas, a iniciar pelas dinâmicas familiares e pelos processos de escolarização – elementos que acabam por refletir na participação política de crianças e adolescentes. Por isso a emergência de se pensarem novas práticas, para que a democracia, enquanto instituição de fato, possa abraçar o público infantojuvenil.

Um dos obstáculos encontrados para implementação da cidadania efetiva é a visão de que o público infantojuvenil, ao se posicionar, poderá tirar a autoridade dos mais velhos, ao invés de ser significado como troca de experiências (Unicef, 2011). De modo geral, os argumentos apresentados contra a participação política de crianças e adolescentes são:(a) não têm maturidade suficiente para decidir; (b) ainda não compreendem diversos assuntos; (c) teriam o seu desenvolvimento prejudicado devido ao engajamento político precoce; (d) não levam nada a sério, muito menos a política (Lopes & Uchoa, 2009). Tais objeções revelam o olhar adultocêntrico de uma estrutura social em que o poder é verticalizado e a manutenção do *status quo* parternalista.

Ainda, nos aspectos mais formais da participação política infantojuvenil, ou na tentativa de institucionalizá-la por meio das instituições de participação (IP), tanto no Brasil como em alguns países europeus e cidades dos Estados Unidos, ocorrem conferências que levantam uma série de questões e preocupações adicionais como justificativa a uma atenção especial. Elas podem acontecer nos níveis local, comunitário, regional, nacional e

internacional. Embora a logística, o tempo e os custos envolvidos obviamente variem de acordo com o escopo do evento, as questões a serem abordadas são geralmente muito similares.

Nessas conferências, algumas crianças são eleitas para apresentar, em forma de *workshop*, cursos e outras exposições, os conteúdos, a despeito de questões sociais que envolvam as suas vidas. As falas das crianças e adolescentes podem ser o seu testemunho diante de situações que afetem significativamente as suas vidas, comentários sobre as suas experiências em determinado campo ou instituição na sociedade, como por exemplo, a educação, ou, ainda, descrever como foi o trabalho com seus pares para determinada finalidade ou demanda (como escolas mais democráticas, melhor sistema de segurança pública, o fim da punição física etc.).

Neste ponto, existe o risco de os adultos “profissionalizarem” as crianças para falar sobre determinados temas com uma agenda adulta. Outro elemento a ser observado é a divulgação das conferências para órgãos que atuem com a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Há conferências que acabam por envolver as crianças até mesmo neste processo, no qual sua criatividade é usada para, por exemplo, fazer os convites. Neste sentido, Lansdowns (2001) pontua quais são os cuidados a serem tomados com as crianças, de modo a lhes prover todo o suporte quanto à orientação sobre os seus direitos, ou ainda, como apresentar determinado conteúdo, porém respeitando os recursos da criança.

Quanto às instituições que promovem a participação, alguns fatores-chave podem ser limitantes, entre eles:

ausência de capital social e de cultura participativa local; despreparo dos atores locais quanto aos conhecimentos técnicos necessários para a participação; ausência de clareza quanto aos objetivos destes conselhos e ao papel dos conselheiros; e forte presença de interesses econômicos na disputa pelas verbas públicas (Fonseca, 2011, p. 161).

No cenário nacional, somente em 1995 as convocações para as conferências partiram do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Elas ocorrem a cada dois anos, a partir das etapas municipais, estaduais e nacional (DCA, 2010). Infelizmente não há registro histórico da primeira conferência; as únicas anotações encontradas estão ligadas a uma ata, retratando uma média de 500 pessoas, pertencentes a diversas secretarias, movimentos sociais entre outras entidades públicas, e ao tema daquele ano, sobre o conceito de prioridade absoluta para crianças e adolescentes.

Enquanto instituição participativa, pode-se citar o Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, descrito como

um espaço democrático da sociedade civil que tem como missão garantir a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, por meio da proposição, articulação e monitoramento das políticas públicas e da mobilização social, para construção de uma sociedade livre, justa e solidária (DCA, 2010, p.1).

De acordo com o último relatório sobre esta instituição participativa, as conferências no Brasil ainda são um desafio, por serem piramidais, tendo pouco espaço efetivo para participação e preparação dos(as) conferencistas (DCA, 2010). Elas, porém, representam esse público e têm como papel a luta pela efetiva implementação dos direitos infantojuvenis.

Somente em 2001, passa-se a contar com a participação política de crianças e adolescentes nas conferências nacionais, na categoria de delegados(as) mirins e juvenis. Em 2003, como síntese da experiência de participação infantojuvenil, foi elaborada a seguinte estratégia: “Estimular o protagonismo juvenil, garantindo a participação dos jovens quando da elaboração das políticas públicas” (DCA, 2010, p.42).

Além disso, pensou-se em ações para incluir, nos próximos anos, o ECA nas discussões da escola. Somente em 2007, os(as) adolescentes passam a poder deliberar sobre as propostas para redação de futuras políticas públicas por meio de um Comitê de participação de adolescentes, formado por adolescentes entre 12 e 16 anos. Como previsto pelo CONANDA (2017), como parte da garantia de direitos, é necessário o acompanhamento do(a) conselheiro(a) da cidade de origem dos participantes ou de algum(a) responsável. A participação será efetivada com as seguintes atribuições:

Participar de eventos relacionados aos direitos da criança e do adolescente; participar da organização da conferência nacional dos direitos da criança e do adolescente enquanto membro da comissão organizadora; participar da organização das conferências estaduais, municipais e distrital dos direitos da criança e do adolescente, nas formas deliberadas por cada conselho estadual, municipal e distrital (Brasil, 2017, p.4).

Além dessas atribuições, ao menos na participação política formal de crianças e adolescentes, podem-se citar os maiores avanços nos anos de 2007 a 2009, quando é assegurada, pela primeira vez, a condição de delegado(a), com voz e direito a voto nas Conferências. Em 2009, abriu-se espaço para que os(as) adolescentes pudessem participar da organização do evento, desde os eixos de discussão até as partes mais objetivas (Unicef, 2011), entretanto destaca-se o fato de que o direito ao voto nas decisões tomadas pelas assembleias quanto aos projetos não se estende às crianças, embora muitas queiram deliberar também. De acordo com o último registro, mais de 300 delegados(as) infantojuvenis foram eleitos(as) em todo o país.

Os(as) delegados(as) infantojuvenis debatem e fiscalizam o processo do orçamento participativo, e discutem se as propostas de políticas públicas e projetos para garantia de direitos serão cumpridos em cada região.

Outra alternativa de participação política no Brasil foi a revista *Viração*, criada em 2003. Sobre ela, relata-se:

A ONG nasceu como um projeto social de comunicação, educação e mobilização social entre adolescentes, jovens e educadores em temas como direitos humanos e cultura. Desde então, o trabalho da organização impactou a vida de mais de 3,5 milhões de pessoas (Unicef, 2011. p.122).

Nesse projeto, os(as) jovens participantes tinham autonomia para decidir todo o processo editorial sobre temas que afetassem as realidades e o cotidiano do público infantojuvenil.

Embora a luta pelo reconhecimento da criança e do adolescente por meio do avanço de políticas e metodologias de participação política tenha obtido maior visibilidade, de acordo com os registros da Unicef (2011) ainda falta uma cultura de escuta para este público, em especial nas escolas e na família. Como pontuam Rizzini, Pereira e Thapliyal (2007), uma educação que contemple os conceitos de participação e cidadania para a sociedade como um todo é urgente,

Do ponto de vista ético-político, a participação política de crianças e adolescentes pode representar a possibilidade de transição de uma cultura assistencialista e repressora para a efetividade no reconhecimento do público infantojuvenil como sujeito de direitos, em que pese a conciliação entre proteger e promover autonomia dentro do espectro da responsabilidade e não da culpa. No entanto, para que isso ocorra, é necessário um exame crítico das estruturas de poder atuais, pois, como afirma Butler (2015), o reconhecimento social não pode ser apenas um jogo de retórica.

4 O LUGAR DA CRIANÇA E DO(DA) ADOLESCENTE NA PESQUISA EM IDENTIDADE: INDAGAÇÕES (IM)PERTINENTES

“Quem é você?”, perguntou a Lagarta.

Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa. Alice retrucou, bastante timidamente: “Eu — eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento — pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então.”

(Lewis Carroll – Alice no País das Maravilhas)

Em relação ao espírito moderno, a razão burguesa acabou por ter como pretensão a universalização abstrata, ou seja, a universalização dos seus valores e práticas, num caráter totalitário e homogeneizador, de modo a buscar as repetições e falsas sínteses em relação aos fenômenos e papéis sociais, haja vista a dicotomia e a unilateralidade no modo de pensar a razão. Com o advento da modernidade, as mudanças substanciais no modo como as vidas vão se compondo, a aceleração do tempo e o empobrecimento da experiência (Benjamin,2013) acabam por lançar novos paradigmas no modo como nos humanizamos.

Essa pretensão de validade no processo de universalização alcançou a sua plenitude, tornando-a abstrata. Desencadeando os conflitos de classe e, atualmente, as disputas políticas reivindicatórias pelo reconhecimento ético e cível do sujeito, as mazelas da sociedade acabam por manifestar as fragilidades da estrutura social. Por essa razão, a pesquisa em identidade proposta por Ciampa (2011), pelo olhar da psicologia, pode ser uma alternativa às fragilidades e mazelas do ideal normativo de sujeito moderno liberal.

Tem-se como finalidade encontrar alternativas emancipatórias, em sociedades de capitalismo tardio e com histórico pós-colonial, para os sintomas de individualismo, hedonismo e coerção, causados pela atual patologia das sociedades modernas — a colonização do mundo da vida que representa a infraestrutura como: a cultura, o indivíduo e a sociedade pela ordem sistêmica significada pelo poder, pelo mercado e pela burocracia (Habermas, 2012).

Postas essas asserções, a pesquisa em identidade tem como emergência a análise dos processos institucionais frente à subjetivação humana, pela possibilidade de fazer uma leitura do cotidiano, considerando as particularidades e as totalidades a partir do singular. Em razão do atual cenário, em que as contradições não são admitidas como possibilidade de superação das fraturas do tecido social com a finalidade de manter o *status quo*, buscar por leituras pós-convencionais, que orientem para a emancipação, mesmo apenas para grupos e sujeitos, pode ser uma alternativa para este contexto.

Epistemologicamente, em consenso com outras áreas do conhecimento, pesquisar identidade implica em se debruçar sobre a interpretação crítica da realidade social, em um exercício reflexivo de aproximação e distanciamento, de modo a conferir a este estudo a importância de uma psicologia comprometida eticamente e historicamente marcada pelas premissas do materialismo histórico, da teoria crítica e do pensamento de Silvia Lane (1984) - uma das precursoras da visão de sujeito em movimento na psicologia social.

Nesse sentido, Ciampa (2011), apoiado nos aforismas de Hegel (2002), no período de Jena e nos pressupostos habermasianos (1983), autores cujos escritos são dedicados a entender a visão de sujeito moderno em sua complexidade, tem como finalidade entender, de modo regressivo/progressivo, como nos tornamos humanos, por meio das formas de afirmação e negação das identidades. Na fenomenologia do espírito hegeliana, vemos a expressão vida e morte que “traduz o real movimento da identidade, uma dialética que permite desvelar seu caráter de metamorfose” (Ciampa, 2011, p. 135).

Em consonância com essa ideia, para Miranda (2014, p.125), “a pesquisa em identidade carrega como premissa uma infatigável busca pela compreensão de significados assumidos e adjudicados pelos indivíduos às transformações ao longo de suas vidas”.

Frente a essas enunciações preliminares, entender os processos de constituição do sujeito implica contemplar as transformações da realidade objetiva e a maneira como nos subjetivamos, tendo como espinha dorsal a crítica às teorias naturalistas, essencialistas ou às concepções de unicidade e permanência, que acabam por colocar o sujeito na aparência da imutabilidade (Alves, 1997; Almeida, 2005).

No entanto, embora as concepções oferecidas por Ciampa (1984; 2011) como alternativa para entender a noção de sujeito em movimento, sem cair em um determinismo esvaziado para fundamentação da noção de humano tenham sido inovadoras na década de 1980 - por proporem uma metodologia de pesquisa sem se apoiar nos pressupostos positivistas -, a abordagem da criança ou do(a) adolescente em seu tempo presente, passado e futuro acabou por não ser eleita em seus estudos (Ciampa, 1984; Scheibe & Ciampa, 1996; Ciampa, Munné, Ardans & Silveira, 1997; Ciampa, 1998; Ciampa & Campos, 1998; Ciampa, Scheibe & Gergen, 1999; Ciampa & Kolyniak, 2002; Lima & Ciampa, 2017; Ciampa & Dias, 2001; Ciampa, 2004; Lima & Ciampa, 2012; Malvezzi & Ciampa, 2014; Ciampa, 2016).

Cabe ressaltar que, mesmo com as contribuições da teoria de Lima (2009), com o conceito de reconhecimento perverso, categoria pensada por meio da teoria do reconhecimento, de Honneth (2011) e de Almeida (2005), com o conceito de anamorfose, o público infantojuvenil não é privilegiado enquanto sujeito de estudo.

As principais publicações de Antônio da Costa Ciampa e seus(suas) colaboradores(as) têm como objetivos: fundamentar epistemologicamente as bases para o sintagma identidade - metamorfose - emancipação; entender as formas de superação do sujeito diante de uma realidade pode colocá-lo na mesmice; conceituar o pensamento histórico e utópico acerca da construção da subjetividade; compreender o capital de apropriação das relações humanas e conceituar a atual tensão moderna na relação indivíduo-grupo, por meio das categorias políticas de identidade e identidade política.

Ainda, quanto ao estado da arte da teoria de identidade, pode-se citar a tese de Alves (1997), em que se buscam entender as tensões das políticas identitárias da adolescência da década de 1990 e as possibilidades de superação das predicções para o mundo do trabalho por meio das narrativas de história de vida, e o trabalho de Decome-Poker (2014), ao pesquisar a narrativa de uma pós-abrigada que, com a chegada da sua “maioridade penal”, sem o seu conhecimento, aos 17 anos, vê-se obrigada a sair da instituição de acolhimento sem nenhuma rede de apoio. Ao longo de sua trajetória, ela busca lutar contra o estigma da adolescente-rebelde, acolhida diante das iniciativas de reivindicação, junto a seus pares, por um lugar na estrutura social.

Diante disso, parte-se da hipótese de que o indivíduo-criança (adolescente) acaba por não ter notoriedade teórica, devido aos pressupostos epistêmicos utilizados para os conceitos de socialização/individuação (Berger & Luckmann, 2008), em que as crianças (adolescentes) são lidas como alguém a ser inserido na sociedade. Essa asserção é confirmada por Habermas (1990; 2012) que, ao retomar a problemática da racionalidade e do pensamento pós-metafísico, embora critique as premissas parsonianas na teoria de sistemas, ainda acaba por lançar mão de teorias socializadoras e das teorias desenvolvimentistas de Piaget e Kohlberg.

Neste ponto, o sujeito é considerado produto-produtor da sociedade, na visão de Berger e Luckmann (2008), porém ao retomar a teoria da sociedade dos autores, vê-se que esta noção é predicada apenas para o sujeito-adulto, despindo a criança e o(a) adolescente de toda a sua propriedade. Na maioria das pesquisas em identidade, a infância acaba não intencionalmente tendo a roupagem de uma passagem de fase, como uma antessala para que o devir adulto de fato estreie no palco da vida e na estrutura da sociedade. Em geral, as análises do tempo de ser criança/adolescente estão centralizadas em torno dos outros adultos, como padrão de referência.

Porém, como será apresentado, pode-se encontrar no pensamento meadiano (Mead, 2010), com as devidas considerações no conceito de *self* que se inicia desde a infância, algumas possíveis alternativas para a lacuna teórica da pesquisa em identidade associada ao

público infantojuvenil. Mesmo com as asserções de Mead (2010), para aparar as arestas da teoria, será necessário recorrer à teoria da sociologia da infância, por considerar que crianças e adolescentes são importantes atores (atrizes) sociais, dignos de suas agências que, por meio de suas culturas e saberes, contribuem de modo significativo para a mudança da estrutura social. Será necessário, ainda, considerar as contradições e disputas de poder na sociedade atual, para que seja possível entender a (re)constituição do sujeito-criança (adolescente).

Para James e Prout (2010), as crianças e os adolescentes, nas diversas teorias sociológicas e psicológicas, são retratados de modo a serem relacionados, mais diretamente, a sua condição biológica. Neste ponto, cabe avaliar não apenas as epistemologias que se ocuparam arbitrariamente da infância, mas também as ideologias por detrás de suas premissas. Em relação a isso, ao se debruçar sobre uma teoria de socialização, em termos identitários, entende-se que a biologização da criança (adolescente) como instrumento político pode ser uma forma de suspender a crítica dos modos de racionalização das sociedades modernas, administradas pelos imperativos do capital, colocando-as na má infinidade, no que diz respeito ao reconhecimento de suas personagens.

Do ponto de vista de uma dialética materialista, a infância como instituição social não é admitida como algo em movimento por estas teorias; suas condições de grupo, negações e conflitos não são cogitados e estudados quando se assume uma perspectiva universal e atemporal. Ao biologizar o público infantojuvenil, trata-se a criança como um indivíduo a-histórico. Neste ponto, Qvortrup (2011) afirma que essa ideia é algo falacioso, pois reproduz a concepção de que a criança não contribui com a estrutura social.

Com a sociologia da infância proposta por Jenks (2002); Corsaro (2011); Morrow (2014); James e Prout (2010); Boyden (2014); Qvortrup (2010; 2011) e no cenário nacional por Nascimento (2016); Marchi (2013); Muller (2006); Rosemberg (2008); Rizzini (2004), entre outros(as), a leitura do mundo infantojuvenil passa a ser considerada como categoria de análise geracional.

Como área do conhecimento, os novos estudos da infância têm como foco as atividades e apropriações da realidade (reprodução interpretativa) por parte das crianças e adolescentes que acabam por apresentar outros modos de compreender as relações intergeracionais, sem a finalidade de competir com as abordagens da psicologia sobre desenvolvimento infantil e da sociologia com as teorias de sociologização (Nascimento, 2016).

Feitas essas exposições preliminares, para lidar com estas afirmativas, neste capítulo, pretende-se: (1) apresentar alguns conceitos da teoria de identidade como crítica às

subjetivações da sociedade regida pelos imperativos do Capital; (2) recorrer às bases epistêmicas em que a pesquisa em identidade se sustenta, para, assim, propor possivelmente a aproximação entre a teoria e o estudo com o público infantojuvenil por meio da sociologia da infância; (3) entender, do ponto de vista das políticas de identidade, como a identidade de crianças (adolescentes) é predicada tanto pelo mundo da vida quanto pelas teorias tradicionais; por fim, (4) apresentar a categoria identidade política como possível síntese à tensão indivíduo/grupo.

4.1 A pesquisa de identidade e a negação do capital como sujeito

Com a invenção do sujeito contemporâneo moderno, a identidade passa a ser uma categoria de análise pertinente às ciências sociais e humanas como superação às teorias metafísicas, positivistas e essencialistas na visão pessoa-mundo. Posto isso, Antônio da Costa Ciampa (2011) proporá, no campo da psicologia, o sintagma identidade - metamorfose - emancipação, com a finalidade de conferir movimento aos processos de humanização.

Em seu método, inicialmente intuitivo, por meio da pergunta “quem é você?”, busca remeter à narração e à história de vida da pessoa, às tramas de personagem, que podem ser ora autoatribuídas ora atribuídas pelos grupos e instituições como forma de alinhamento da realidade. Neste sentido, a identidade é a síntese incompleta de um tempo, de uma sociedade, das relações estabelecidas com os outros e da maneira como o indivíduo negocia e representa os seus papéis. Deste modo, a identidade não é pronta, fixa, atemporal e imutável, mas algo em processo de (re)construção constante, uma vez que podemos nos reinventar diante da realidade social (Ciampa, 2011).

A identidade busca ser traduzida pela diferença e pela igualdade, ou seja, há condições que igualam as pessoas - como a classe social - e outras que as diferenciam - como o nome, por exemplo. Outro aspecto se destaca quando se assumem vários papéis sociais como particularidade do que se é - como mãe, esposa, estudante. O ser humano, porém, é uma totalidade múltipla, contraditória e dialética, da qual se revela apenas uma unidade por meio dos papéis exercidos e, por isso, identidade é revelação e ocultação. A apropriação que o indivíduo faz das suas relações e experiências se coloca como algo dinâmico para os sentidos mediados na elaboração de um projeto de vida. De acordo com Miranda (2014),

temos o caráter dialético do processo, que se apresenta como uma unidade de contrários e, ao mesmo tempo, reflete a totalidade do contexto vigente no microcosmo das relações sociais: o

sujeito é uno e se constrói através da multiplicidade e da mudança, de acordo com os seus posicionamentos como ator[atriz] e autor[a] do próprio processo identitário (p.126).

Enquanto processo interativo, na visão de Ciampa (2011), a noção de sujeito traduz-se por meio do sintagma identidade - metamorfose - emancipação. A compreensão básica do conceito de metamorfose está associada às mudanças de condição das personagens que o sujeito assume ao longo de sua trajetória no processo de socialização/individuação e parte de uma busca emancipatória, podendo ser conquistada ou não.

Deste modo, o conceito de identidade passa a ser primeiramente entendido como metamorfose em busca de emancipação, como construção ontológica a assertiva da existência do sujeito posta como devir. Além disso, a emancipação humana, por meio do sintagma, ocupa certa centralidade na teoria, devido a seu potencial de desvelar as alternativas de se tornar sujeito. Nas asserções de Ciampa (2011), emancipar-se - ao menos como alternativa no nível do sujeito - é tornar-se escravo(a) de si mesmo(a), negar o outro e a si mesmo(a) para se encontrar na alteridade – processo que irá chamar de mesmidade. Nesta concepção, o autor irá se amparar na dialética do senhor(a) – escravo(a) do jovem Hegel, no período de Jena, e nas suas premissas éticas de uma “vida boa”, na qual se possa viver com plenitude.

Ciampa (2011), ao compor o sintagma, recorre à dramaturgia por meio da psicologia da personagem, nos escritos de Stanislavski (2016) e na ficção de Kafka (2017), para elaborar a tradução da dialética hegeliana entendida como metamorfose (vida) e mesmice (morte). Outra justificativa para o uso da personagem como expressão particular da identidade é posta na análise de Carone (s.d): o devir humano - na sua busca pela integridade, em sociedades que fragmentam e aniquilam a identidade por meio dos imperativos do capital ou do capitalismo tardio - não permite que o sujeito humano rompa com as condições de produção (e alienação decorrente) para tornar-se completamente dono de sua história.

Ainda, para Ciampa (2011, p.183): “no capitalismo, de fato, o capital é sujeito: o operário e o capitalista são suportes do capital, por ser suporte do dinheiro e das mercadorias – inclusive a força de trabalho”. Deste modo, do ponto de vista dialético-histórico, o gênero humano está excessivamente fragmentado, sendo muito difícil compreendê-lo em uma abordagem científica como totalidade, em que pese uma universalidade concreta, privilegiando, de fato, os problemas humanos gerais (Konder, 2008).

Para entender os escritos de Stanislavski (2016), ao representar uma personagem, o(a) ator(atriz), em seu íntimo, permanece o mesmo, ressaltando e dando vazão a apenas algumas características pessoais, conforme nesta passagem:

O [a] ator [atriz] toma seu sonho de uma personagem, realizado através do subconsciente, seu estado criador interno, através do subtexto e do superobjetivo do papel, e lhe dá a vida por meio da voz, dos movimentos, do poder emocional dirigido pela inteligência (Stanislavski, 2016, p.122).

Para o autor, todo(a) ator(atriz), ao encenar, se depara com o papel, porém somente ao encarnar uma personagem as condições do espírito, ainda que fragmentadas, se fazem presentes. Um papel, de fato, pelo menos em termos de identidade, designa uma personagem, a identidade, então, assume a forma personagem, ainda que esta seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel (Ciampa, 2011, pp. 139-140). Para uma melhor compreensão, na leitura da estrutura da sociedade, os papéis sociais são predicados aos sujeitos em forma de norma e padronização da sua conduta, como algo estático a serviço da ideologia vigente (Heller, 2000). Para Habermas (1983, p.59), o papel pode ser entendido como “ações como relações de expectativas de comportamentos generalizadas no tempo”.

No entanto, quando uma personagem é predicada, seja pela atribuição dos outros que a cercam ou por autoatribuição, o indivíduo acaba por assumir parte de suas características, adquiridas no decorrer da sua trajetória de vida, e passa a negociá-la consigo mesmo e com as relações objetivas, por meio da atividade representativa. Esta negociação poderá lançar a personagem na “articulação entre a diferença e a igualdade [ou semelhança].” (Ciampa, 2011, p.143).

Quanto aos aspectos representativos da consciência, para Stanislavski (2016) há sempre algo sobre nós mesmos que não conhecemos, que o autor intitula como aspectos inconscientes da personagem. Em consonância, Ciampa (2011) afirma que as personagens são, em seu conjunto, a expressão da identidade, mas isso apenas não revela totalmente a pergunta de quem se é, uma vez que há algo no *self* que não é apreensível facilmente. Para explicar essa condição, o autor se apoia no conceito de “eu”, em Mead (2010), isto é, uma instância do sujeito inovadora e independente das convenções, com o potencial de, ao se apresentarem, ter uma leitura pós-convencional da realidade social.

Diante disso, Ciampa (2011) lançará luz sobre a dinâmica de ocultação e revelação na atividade representativa da personagem. Para o autor, a vida é movimento, como sujeitos, dificilmente, se chegará à total ciência da própria identidade, no sentido de que, a cada nova situação, a consciência, por meio da atividade, pode traduzir uma nova forma representativa, desconhecida até então. Posto isso, a teoria de identidade, por meio da articulação das personagens, busca compreender, nas trajetórias de vida estudadas, as possibilidades de “desideologização dos papéis” (Miranda, 2014).

Nesta perspectiva, a personagem como expressão empírica da identidade (Ciampa, 2011) congrega dois elementos para a sua composição: a atividade que predica a ação transformadora no sujeito, que de substantivo passa a ser verbo, e a consciência que denota os processos de apropriação da realidade social e a percepção das modificações do agir no indivíduo. As várias personagens que são encarnadas, na sua soma, traduzem a dinâmica da identidade humana.

A personagem, traduzida na dialética hegeliana como “senhor(a)-servo(a)”, permite desvelar o seu caráter de metamorfose, ou seja, “se não há nada que não seja devir, a superação, no devir, não é aniquilamento, mas metamorfose: morte-e-vida.” (Ciampa, 2011, p. 151). As mudanças de condição ocorrem por meio da admissão das contradições e das crises nos momentos de ruptura na vida, sob o signo do desejo, como motor para as mudanças, elemento quantitativo ao longo do processo até que se promovam metamorfoses ao ponto do salto qualitativo. Isto é, novas atividades representativas potencialmente significativas que levariam à mesmidade – a invenção de outras formas de existir diante das adversidades, de maneira a negar o outro que sou eu mesmo, ou seja, estar à frente da alteridade. Em termos de eticidade, insere a pessoa em um projeto político ou, nas palavras do autor: “em uma vida-que-merece-ser-vivida.” (Ciampa, 2011).

Até o momento, a categoria personagem para o estudo em identidade foi abordada como possibilidade de mínima representação em sociedades regidas pelos imperativos do capital. No entanto, em sociedades colonizadas pelo dinheiro, com poder em forma de dominação e burocracias, há situações em que a metamorfose se manifesta na sua forma invertida, isto é, como mesmice. Para conceituar o termo e aproximá-lo de parte da questão desta tese, tem-se que as formas de morte e até mesmo em alguns níveis de abjeção do reconhecimento social da criança como sujeito de direitos recorrem ao mito da cama de Procusto, que tem como conteúdo alegórico aspectos ligados à violência, à dominação e ao desacordo, formas de aniquilação da identidade e sofrimento de indeterminação:

Procusto, um bandido filho de Poseidon, possuía um retiro no Monte Kordydallos nos Erineus, em uma serra entre Atenas e Eleusis. Na sua casa, ele tinha uma singular mania: queria que os(as) viajantes que passassem a noite, possuíssem a sua medida e altura. Para isso, pedia aos peregrinos que se deitassem em seu leito e, caso ultrapassassem as medidas da cama de ferro, cortava as extremidades das pernas das pessoas; se, pelo contrário a altura fosse demasiadamente pequena, o(a) viajante era puxado mediante cordas, até ter o comprimento exigido. Ninguém jamais coube na cama exatamente, pois em segredo Procusto escolhia uma entre as duas camas de ferro que tinha em seus aposentos. Por muito tempo, viajantes foram

mortos(as). Até que Teseu, que viajava para Atenas, ajustou Procusto em sua cama, dando fim a esta prática³¹.

Nesta passagem, fica pronunciado o quanto a questão da adequação do sujeito a uma condição rígida, que se orienta para outros interesses, pode levá-lo à má infinidade, ou seja, à não superação das contradições, uma vez que quem detém o poder e cria a norma sempre poderá alterar a medida conforme sua conveniência. Em termos de interpretação desta alegoria, em uma leitura habermasiana (2011), no “mundo sistêmico” traduzido pelas relações de poder, o dinheiro (mercado) e a burocracia acabam por predominar e lançar imperativos no “mundo da vida”, entendido como a cultura, a sociedade e o indivíduo. Em suma, as pessoas acabam por se tornar mercadoria, sendo reificadas.

Nesse contexto, o sujeito passa ser o capital na sua forma alterada e deformada, ou seja, uma instância inanimada adquire características humanas. Relacionando com o mito apresentado, a cama é mais sujeito do que os(as) viajantes. Porém, de modo perverso, suas medidas são alteradas, para servir ao devir de quem controla o poder (lógica de mercado).

Outro elemento semelhante, que denuncia a morte humana pela mesmice, é pronunciado na novela de Kafka (2017), em que Ciampa (2011) se inspirou para pensar no conceito dialético de morte e vida da personagem: Gregor, personagem principal, passa da condição de sujeito-humano e se converte em bicho-humano. A trama, a partir da alegoria de um corpo a-histórico de inseto, aborda a naturalização das condições de desumanização e decomposição do ser, por meio da indiferença do desprezível levada às últimas instâncias, a morte física. A mudança para o inseto não é apenas de condição ou do ser, mas da perda de tudo o que legitima o protagonista como reconhecível por meio dos pactos sociais, dos hábitos cotidianos e, sobretudo, da linguagem, para se adequar ao estado de ser inseto.

Em seu ensaio para a inércia, na novela de Kafka (2017), Gregor Samsa quando se vê fora da sua condição humana começa a pensar em tudo o que deveria ter feito para ter um projeto individual de vida melhor para além da função de caixeiro viajante – sua profissão anteriormente ocupava a centralidade a sua vida. Porém é tarde, suas escolhas, ou seja, o que garante o estatuto de humanidade para o pensamento moderno, não se mostram como possibilidade, então a personagem assume a forma da metamorfose invertida, a mesmice.

Com base no sintagma identidade - metamorfose - emancipação, o indivíduo em sua condição é sempre um vir-a-ser sujeito. Tudo que impede a vida também interrompe que se tenha a condição de humanidade afirmada. A partir disso, pode-se entender que a morte

³¹ Adaptado de Menard, R. (1991). *Mitologia Greco-Romana*. São Paulo: Opus.

(física ou simbólica), traduzida como mesmice pela teoria, tem como sentido os processos que distanciam a concepção de vida plena.

Com esse desfecho orientado pelo olhar da tragédia, percebem-se as condições que tiram o outro de reconhecer alguém como humano e fazem com que certas violências - por meio do descuido e do desrespeito - possam ser permitidas e até mesmo naturalizadas. Na obra de Kafka (2017), os familiares e o chefe de Gregor não estão se referindo a uma pessoa com potencialidades, mas a um inseto-humano, que ora se vê como sujeito ora como uma aberração. Essa referência também comprova como a noção de relações humanas pode ser facilmente fragilizada.

Neste processo macro e micro de coerção e aniquilação do sujeito, as situações de desrespeito e violência acabam por entrar em cena, no sentido da impossibilidade de metamorfose (vida), mantendo-se a aparência de não transformação na ausência de condições objetivas/subjetivas para a superação de suas crises.

O indivíduo passa a viver a reposição indeterminada da mesma personagem e, em casos de ações de intolerância, sofrimento biopsicossocial ou um número reduzido de escolhas, é conduzido para a morte simbólica e, em alguns sentidos, até mesmo para a morte física. Deste modo, o número de escolhas para a articulação da personagem é restrito ou nulo, momento em que o indivíduo chega a zero, na visão de Severina, narradora da tese de doutorado de Ciampa (2011).

Ao aproximar esta categoria de análise do reconhecimento imperfeito da criança como sujeito de direitos, pode-se entender o quanto as atribuições de uma infância atemporal têm assentado a criança e o(a) adolescente na má infinidade. Isso decorre de eles(as) não poderem, de fato, dispor de ações de integração social efetiva que garantam o seu espaço de fala juntamente a uma literatura aproximada ao mundo da vida infantojuvenil, sem termos burocráticos ou acadêmicos, para descolonização e entendimento da linguagem.

Quanto à experiência de crianças e adolescentes, as possibilidades de reconhecimento de suas metamorfoses são ínfimas em uma sociedade adultocêntrica – em que a norma é ser adulto e as instituições se pautam nisso, visto que tanto as teorias tradicionais - na psicologia e na sociologia - quanto o senso comum a entendem como um ser incompleto, marcado apenas por valorações que a colocam em desvantagem do ponto de vista das relações sociais. No sentido da dinâmica da personagem, ocorre como se a infância e a adolescência, pelas teorias de socialização, fossem consideradas até mesmo uma tela em branco (retomando as teorias lockianas), em que a estreia representativa no palco da vida coubesse apenas ao momento da chegada da idade adulta.

Apenas para simples conceituação e revisão, a *mesmice* pode ter outra conotação e adotar o sentido de reposição da estabilidade de uma vida boa da personagem encarnada pelo sujeito, de acordo com a atualização da teoria feita por Almeida (2005). No entanto, nesta tese, a *mesmice* será abordada com a conotação da morte da personagem no sentido hegeliano, por conta da leitura que as teorias psicológicas e sociológicas têm da instituição infância/adolescência.

Por isso, será considerado um termo cunhado por Ciampa (2011), intitulado com base nos pressupostos materialistas como “fetiche da personagem”, ou seja, o indivíduo é colocado em uma condição arbitrária de reposição de si mesmo, sem promover novos espaços a outras possíveis atividades representativas. Por meio do fetiche, o sujeito pode passar a ser visto pelas suas relações e por si mesmo, como coisa utilitária para a ordem vigente, em um processo de reificação (Marx, 2013).

Na condição de personagem-fetiche, cabe destacar, diminuem drasticamente as possibilidades de ser para si mesmo e de alterização, ocultada a metamorfose na dinâmica do eu. Uma sujeição a se tornar mercadoria implica na redução de outras personagens, impossibilitando o jogo representacional da identidade com outros sujeitos. Ou, ainda, emparelhado com sociedades colonizadas pela ordem sistêmica, o fetiche pode ser entendido como objeto de um projeto de gestão política a serviço da racionalidade instrumental (Lima, 2010). Nesse sentido, crianças e adolescentes, na hegemonia da razão adulta, só podem se repor pelo fetiche de sua incompletude, ou no máximo, como única alternativa predicada, representarem o futuro, ou seja, pelo vir-a-ser adulto. Como hipótese a este cenário em que a criança e o(a) adolescente são postos como *mesmice*, pode-se entender o adultocentrismo como algumas das sintomatologias para se manterem as relações como foram estabelecidas.

A noção do sujeito como capital é discutida por Ciampa (2011), a partir dos conceitos de mundo da vida e sistema de Habermas (2012), em sua tese sobre a crítica da racionalidade instrumental, por ser propositiva quanto à ampliação dos espaços de participação pública da sociedade civil. O autor, dando continuidade ao movimento chamado teoria crítica da sociedade e aos intelectuais da Escola de Frankfurt, por meio da tarefa de questionar as formas de racionalização das sociedades modernas, investiga os processos de reificação sob a possibilidade da passagem da teologia para a teoria da comunicação nas ciências sociais.

Assim buscará, por meio da crítica à teoria de sistemas de Parsons e à sociedade de Durkheim, fundamentar o conceito que chamará de racionalidade instrumental da sociedade e as decorrências que advêm disso. Para tanto, lançará mão de elementos do marxismo e da fenomenologia, sobretudo, para fundamentar o sistema, algo que Adorno e Horkheimer

acabaram por deixar em suspenso nas suas análises, por entenderem os processos capitalistas como a própria racionalização da sociedade, sem separar as ações entre sujeitos do sistema social, atribuindo, assim, uma patologia à própria razão.

Como resposta a isso, Habermas (2012) propõe o paradigma da racionalidade comunicativa, em que vigoram as relações intersubjetivas, uma vez que o indivíduo não é uma consciência fechada em si mesmo, mas fruto das suas ações, orientadas para o outro na busca pelo entendimento. Ao fazer isso, o sujeito torna-se um ator(atriz) social, por meio do uso da linguagem, que o autor compreende como:

algo no mundo objetivo, enquanto totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros; algo no mundo social, enquanto totalidade das relações interpessoais reguladas legitimamente; e, como algo no mundo subjetivo, enquanto totalidade das vivências às quais o falante tem acesso privilegiado e que ele pode manifestar de modo voraz diante de um público (Habermas, 2012, p.220).

Sua iniciativa de modificar os paradigmas da consciência na sociedade moderna se deve às proposições de Piaget, quanto à superação do egocentrismo no modo de ver as relações e no *self* construído socialmente de G. H. Mead. Sendo assim, os indivíduos comunicam-se para o outro, e este ato é feito por meio da razão, pois as pretensões de validade no processo argumentativo são sujeitas à crítica entre agentes. Deste modo, as relações passam de sujeito-objeto para sujeito-outro e, com isso, supera-se a sociedade mítica.

Diante desta passagem do mítico para o moderno, Habermas (2012) fundamentará o conceito de razão comunicativa, segundo o qual, na interação entre dois sujeitos capazes de falar e agir, participantes de um diálogo, o abandono dos seus interesses é orientado para o sucesso individual, de modo a se estabelecer a contribuição, por meio do entendimento e do consenso em relação a algo que seja bom para todos(as). A linguagem, portanto, passa por pretensões de validade, tais como a veracidade, as correções normativas e a autenticidade.

A razão comunicativa mediada pelo diálogo orientado para o entendimento ocorre somente a partir de um pano de fundo, ou seja, o mundo da vida (*Lebenswelt*), dividido em três estruturas. (1) A *sociedade*, por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade (Habermas, 2012, pp.252-253). (2) A *cultura*, como conjunto de referências que derivam de relações de elementos de um estoque de saber, organizado de modo linguístico e regulado gramaticalmente (Habermas, 2012, p.228), em que a linguagem necessita se adaptar à complexidade dessas reservas armazenadas, aos valores e aos padrões de expressão e de

interpretação. E, por fim, (3) as *peessoas*, capazes de falar e agir para compor a sua personalidade, que “lançam mão para localizar a si mesmas e às manifestações em espaços sociais e épocas históricas” (Habermas, 2012, p.248).

Cabe à ação comunicativa reproduzir e renovar as estruturas simbólicas do mundo da vida, pois propicia a integração social e a constituição do sujeito. Sendo assim, a linguagem preenche as funções de alcançar o entendimento, coordenar ações e socializar o sujeito; entretanto, dada a complexidade que as instituições assumem nas sociedades modernas, Habermas (2012) defenderá uma sociedade regida não apenas pelo mundo da vida, mas pelo sistema, ou seja, o mercado (dinheiro) e o poder (burocracia).

Essa complexidade na sociedade promove um estado de “deslinguistificação” dos meios, e passa a não haver mais integração através dos contextos de entendimento mútuo, mas a partir de uma autonomia neutralizante das organizações que se tornam indiferentes à cultura, à sociedade e à pessoa. Com o distanciamento das práticas do mundo da vida, que é posto em uma posição periférica de modo a perder o seu papel de integração, o poder traduzido pelo dinheiro passa, assim, a ocupar este espaço de maneira deformada, pois se converte em uma ação orientada para o sucesso egocêntrico. Essa forma de racionalização cria um subsistema cujos imperativos se voltam contra o próprio mundo da vida (Habermas, 2012).

A “deslinguistificação” acaba por reificar as estruturas simbólicas da cultura, da sociedade e da pessoa. Esta inversão na coordenação da ação entre sujeitos é chamada por Habermas (2012) de colonização do mundo da vida pelo sistema, sendo este o agente responsável pela atual patologia das sociedades capitalistas contemporâneas. Nos dizeres do autor, “finalmente, é visível nas ideologias burguesas o mecanismo de legitimação do domínio: tornam-se pela primeira vez explícita sem nenhuma reserva, e fundados de modo argumentativo, sistemas universalistas de valores, que são incompatíveis com as estruturas de classe” (Habermas, 1983, p. 38).

Em consonância com essa ideia, para os estudos em identidade surgem os papéis de empregado(a) e consumidor(a), que adotam o sentido pela exploração via mercado e poder de servir aos imperativos de um sistema de acumulação de renda. Diante disso, Ciampa (2004) argumentará que o Capital passa a ser o sujeito, e as pessoas se tornam objetos colocados, em alguns casos, pelas instituições sociais como uma identidade que atua pela mesmice e má infinidade.

Sendo assim, uma vez que não podemos ter a representação plena de nós mesmos e nos traduzimos como personagens em uma sociedade colonizada pelo sistema, há grupos que, por não confirmarem a condição de sujeito do capital, acabam por repor a sua identidade

como *mesmice*. As crianças, neste sentido, são colocadas como falsa inércia pelas teorias na psicologia e na sociologia, pelo discurso paternalista na nossa sociedade e por governos que não garantem de fato o seu direito à participação.

4.2 Aparando as arestas para a pesquisa em identidade com crianças e adolescentes

Dando continuidade à tarefa proposta por esta pesquisa nestas exposições teóricas-epistêmicas da teoria de identidade, neste subcapítulo busca-se retirar a criança e o(a) adolescente da condição de *mesmice*. Para isso, apresenta-se, primeiramente, a base dos aforismas sobre a relação sujeito como produto e como produtor social e discute-se qual leitura é feita com o público infantojuvenil. Em seguida, na intenção de aparar algumas arestas, aproximam-se alguns conceitos atuais sobre a sociologia da infância, tendo por finalidade falar do processo de construção da identidade a partir do ponto de vista da cultura e da experiência do mundo infantojuvenil.

Com base nesta finalidade, a questão proposta por Ciampa (2011), de como se dá a humanização, foi construída a partir das premissas teóricas de Habermas (2016; 1988; 2012) que, por sua vez, buscou embasamento em seus aforismas sobre o processo de socialização/individuação nas asserções do interacionismo simbólico de George Herbert Mead (2010), e no desenvolvimento moral da identidade.

A base do pensamento meadiano se dá, em especial, sobre a construção social do *self* como instância mediadora entre o subjetivo e o objetivo. Diferentemente da mente, o *self* não é algo natural, mas se constitui à medida que o indivíduo percorre novas experiências com as outras pessoas que o cercam e reflete sobre si mesmo e os outros, de modo a se constituir como objeto, como capacidade de interpretação do cotidiano e autorreflexão (Mead, 2010).

Para Mead (2010), o *self* “decorre do processo das experiências e atividades sociais” (p.151), ou seja, ele é construído socialmente nas relações entre indivíduos, mediado inicialmente pela adoção dos gestos dos outros, mas, sobretudo, pela linguagem. Por conferir certo dinamismo, vai se (re)constituindo a partir das interações, por isso este conceito não pode ser tomado pelas teorias subjetivistas ou idealistas, pois o *self* não é entendido como uma mônada, isto é, uma parte fechada em si mesma que existe independente da totalidade.

A linguagem, considerada um dos elementos principais no processo de humanização, ao carregar uma rede de significados e conferir ao indivíduo a capacidade de representação perante si mesmo e o outro, permite que o ato social seja entendido como adaptação (quando responde a aspectos convencionais - por meio da subjetivação) e ação (por meio da

objetivação e como consequência da interiorização/internalização no processo contínuo de socialização).

Inicialmente, utiliza-se a linguagem para o entendimento e ajustamento dos significados sociais legitimados pela convenção: fala-se sempre para uma audiência, e para isso é preciso se justificar para o outro que pode construir sua interpretação atribuindo ou retirando sentidos do que se busca significar. Em atualização ao pensamento meadiano, Habermas (1990) passa a propor que a interação por gestos é algo não simétrico entre emissor e receptor, pois quem recebe e interpreta a mensagem acaba por incluir as suas interpretações de outras vivências. Ao se falar, também se ouve, presta-se atenção ao que está sendo dito, torna-se objeto para si mesmo rumo à autoconsciência.

Em continuidade, para melhor explorar o papel dos “outros” na construção do *self* social, Mead (2010) aborda a concepção do outro generalizado, uma categoria analítica criada pelo autor ao se referir à “comunidade organizada, ou grupo social que promove ao indivíduo a sua unidade de *self*”. Nas palavras de Sass (1992), “o outro generalizado se constitui num elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade, é a forma concreta com que este opera sobre aquele” (p.247). Este conceito traz compreensão ao modo como a subjetividade irá se relacionar com a objetividade, ou seja, como um interlocutor faz a leitura dos papéis e instituições sociais ao (re)construir a sua identidade.

Ao internalizar as regras e expectativas sociais, a criança, na visão de Mead (2010), estabelecerá uma relação com a estrutura social, uma vez que assumirá os comportamentos estabelecidos socialmente. Pode-se dizer que este é o reflexo da realidade da forma mais convencional; o outro, generalizado, tem duas implicações sobre o indivíduo: “(1) definir o outro como uma atitude organizada e generalizada do real, ou como um outro generalizado e (2) é o outro generalizado que proporciona a unidade do *self*.” (Sass, 1992, p. 246).

De acordo com essas enunciações, na adoção das atitudes sociais de uma comunidade, ou grupo inteiro, o indivíduo toma para si o conjunto de iniciativas sociais, e somente quando se adotam essas atitudes do outro em relação a si mesmo torna-se possível um universo de narrativas regidas pelos significados sociais pressupostos pelo pensamento. A decorrência deste processo é um *self* constituído socialmente, como é especificado por Mead (2010) ao discorrer sobre esta categoria:

Não conheço nenhuma maneira de a inteligência ou a mente poderem surgir, ou terem surgido, que não por meio da internalização que o indivíduo faz dos processos sociais da experiência e do comportamento, ou seja, por meio da internalização do diálogo de gestos significantes que

se tornou possível quando ele adotou as atitudes de outros indivíduos em relação a si e em relação ao que está sendo pensado (p.210).

Posteriormente à categoria “o outro generalizado”, proposta por Mead (2010), Berger e Luckmann (2008), criam o conceito de “outro significativo”, caracterizado pelo processo de identificação da criança em sua família. Identificar-se com alguém proporciona a aquisição de uma visão de mundo, inicialmente universalizável, na socialização primária. Para os autores (2008):

A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Qualquer que seja a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus (Berger & Luckmann, 2008, p.176).

É por meio desta identificação e pela grande amostra de modos de comportamento e estados emocionais que, de acordo com os autores, os outros significativos serão os mediadores entre a criança e a realidade objetiva, pois irão auxiliá-la a decodificar os símbolos e seus significados, relacionados à classe social, à família e a outras experiências e idiosincrasias.

É a partir do outro significativo que a criança, progressivamente, irá se tornando capaz de se diferenciar dos outros, no modo de se relacionar pelas nuances concedidas para a leitura da realidade social. Na visão dos autores, somente mais à frente na socialização secundária, o sujeito não mais criança dará a sustentação necessária para a aquisição de uma identidade, pois com o tempo passará da identificação para a autoidentificação. Berger e Luckmann (2008), ao defenderem esta concepção, argumentam que: “a dialética que está presente em cada momento em que o indivíduo se identifica com os outros para ele significativos é, por assim dizer, a particularização da vida individual da dialética geral da sociedade”. (p.177).

Ainda, para os autores, o conceito de “outro significativo” não serve apenas para absorver papéis e atitudes, mas a criança, ao se identificar, assume por imposição³² toda a concepção de mundo. Ela, ao mesmo tempo, é iniciada na realidade objetiva por este viés e, ao se identificar, vai se identificando. Por conseguinte, a conjunção dos “outros significativos” dará origem ao “outro generalizado”, sendo que este último será um reflexo do manejo das relações no nível da particularidade.

³² Essa imposição provém, normalmente, da primeira instituição social a que a criança pertencer. De modo geral, nas culturas ocidentais, é a família.

Em consonância com a relação sujeito/outros, na busca por se tornar sujeito humano, Mead (2010), ao se referir ao *self* construído socialmente, irá conceituá-lo como duas instâncias interdependentes: o “eu” e o “mim”. Posto isso, o *self* é o que decorre do processo de internalização/interiorização do indivíduo, sua ação diante das determinações sociais pela referência que adotou para si mesmo. O “mim” se refere ao que é considerado como a adoção das atitudes dos outros assumidas pelo indivíduo, ao conceito de comunidade, e por isso está ligado às convenções daquela sociedade.

Para Mead (2010, p. 193), é devido à capacidade da pessoa para adotar as atitudes dos outros, na medida em que podem ser organizadas, que ela alcança autoconsciência. Ao adotar todos esses conjuntos organizados de atitudes, a pessoa conquista seu “mim”, o *self* de que está ciente. O indivíduo, ao ter uma visão da organização social, atribuirá uma importância aos membros da comunidade e obterá uma posição de reconhecimento e dignidade enquanto cidadão.

Em contraposição ao “mim” está o “eu”, que reflete criatividade e inovação pessoal como conduta social indeterminada. É aquilo com que o indivíduo se identifica, não é dado na experiência, pois está para ser, na medida em que o “eu” é considerado como a ação individual sobre as determinações e, por conseguinte, a resposta ao “mim” (sua atuação é algo inédito). Nas palavras de Mead (2010), “é devido ao ‘eu’ que dizemos que nunca estamos plenamente cientes de quem somos, que nos surpreendemos com os nossos próprios atos”. (p.192)

Neste sentido, no que se refere à autoconsciência direcionada ao “eu”, podemos dizer que, nesse aspecto, trata-se da articulação do presente em projeção para o futuro, pelo fato de apenas se saber da atuação desta instância após o ato ter ocorrido. É pelo fato de o ato de empreender algo estar em contraposição ao que está socialmente definido, que ocorre certo estranhamento diante do modo como o indivíduo se lança para a exteriorização. Nas palavras de Sass (1992),

O estranhamento que por vezes sentimos de nós mesmos são respostas inéditas que emitimos diante da novidade das situações com que nos defrontamos e que não estavam, até o momento da consumação do ato, incluídas em nós; ou, se quisermos, não faziam parte do nosso repertório de respostas (p.227).

Na medida em que o “mim” responde às convenções sociais e está associado ao passado-presente em termos de temporalidade, o “eu” relaciona-se às respostas pós-convencionais por ser algo autêntico, reflexo da internalização e, principalmente, pela

ausência de leis. Na perspectiva de Mead (2010), ser capaz de defender as nossas peculiaridades é uma coisa louvável. Esta referência é feita aos indivíduos que socialmente estão mais aprofundados na instância do “eu” e têm a intenção de buscar a sua autenticidade. De modo complementar, o autor nos sugere que o “eu”, no processo de exteriorização, tem como propriedade a diferenciação do indivíduo da sociedade e o eleva para além das instituições sociais.

Ainda, retornando ao pensamento de Mead (2010), na tarefa de descrever a constituição do *self*, o “mim” e o “eu” inicialmente são constituídos por dois estágios na infância: a brincadeira (*play*) e o jogo com regras (*game*). Nestes estágios, a criança descobrirá as competências que permitirão sua participação, ao iniciá-la socialmente nas relações estabelecidas por meio da interação.

No primeiro estágio, intitulado pelo autor como brincadeira (*play*), a característica predominante é que a criança pode explorar várias possibilidades entre papéis e personagens como, por exemplo, “o policial-mau”, “a professora-compreensiva” ou “a professora-chata” entre outros. Para o autor, “as brincadeiras infantis são acompanhadas pela alternância rápida de papéis e, com a aquisição da linguagem, de intensos solilóquios”³³ (Sass, 1992, pp. 211-212).

Não é incomum, neste estágio, a criança ter um duplo, o que neste caso é uma extensão dela mesma e apropriação do papel do outro, tendo a possibilidade de encenar e contracenar com os atos sociais. Para Mead (2010), “encontramos nas crianças algo que responde a esse duplo, ou seja, os amiguinhos imaginários, invisíveis, que muitas delas produzem, em suas experiências pessoais” (p.167).

Mesmo nas primeiras formas de apresentação do sujeito à realidade social, os papéis e a apropriação deles, posta em forma de personagem, ocorrem. O “duplo” pode ser interpretado como busca pela apropriação progressiva da vida social, como uma busca de conceber o universo à sua volta e os papéis dos outros, permitindo-se ser o outro³⁴ ao utilizar de todos os materiais e recursos do entorno e imaginar várias histórias com múltiplas possibilidades.

Deste modo, no que tange à “construção social do *self*, é importante relembrar a função decisiva da imaginação. É ela que, por assim dizer, constitui o que Mead chamou de

33 Alternância de papéis. Esta ação é mais notável na primeira infância quando, ao dispor de vários brinquedos, ela não solicita a interação com outras pessoas adultas ou crianças.

34 Quando, em uma mesma brincadeira, a criança é a aluna e a professora.

encantamento e imperícia da criança.” (Sass, 1992, p. 220). Com isso vimos que o ato de imaginar permite à criança organizar o seu *self* por meio das respostas que dará a ela mesma na brincadeira, e do modo como ela contará para si mesma as suas histórias.

No segundo estágio, ou seja, o jogo com regras (*game*), como primeira apropriação das relações, a criança solicitará a presença de outras pessoas na brincadeira e, uma vez que já testou suas possibilidades de se relacionar, sua atenção volta-se para o desempenho dos papéis, em quais condições (regras) eles irão articular e como irão funcionar.

À medida que a criança de fato assume a atitude de outrem e permite que essa atitude alheia determine o que irá fazer com referência a um objetivo comum, ela está em vias de se tornar um membro orgânico da sociedade (Mead, 2010, pp. 176-177).

É neste estágio que a criança se inclina a adotar as atitudes sociais dos outros (para que haja um jogo, este deve pressupor duas pessoas), e se organizará para isso. Além disso, terá condições de assumir papéis e fazer a inversão destes, com a finalidade de se instruir para a realidade social.

Como ilustração, cita-se o jogo da memória. A criança, neste estágio, joga e, após puxar duas peças, precisará esperar que o outro puxe duas peças também para jogar novamente, e assim, sucessivamente até o final. No entanto, em alguns jogos como no caso do “esconde-esconde” há uma regra implícita: quando um dos colegas começa a realizar a contagem, ela pode fazer combinações com outras crianças acerca do melhor lugar para não ser descoberta; algumas chegam a sinalizar para a outra mudar de esconderijo, pois está próxima de ser descoberta.

À assimilação e interação pelas regras implícitas no jogo Mead (2010) chamará de atos inteligentes. É por meio da brincadeira e dos jogos que a criança constituirá o seu *self* e aprenderá a se inter-relacionar, adquirindo a dimensão dos aspectos morais, éticos, corporais e sociais e, principalmente, apreenderá suas características pessoais, sua potencialidade de criar e os elementos intersubjetivos da sua cultura.

A brincadeira e o jogo são, desse modo, atividades mediadoras para a constituição do “eu” e do “mim”. Cabe, neste ponto, citar que ambas as instâncias do *self* estão separadas no processo, mas são interdependentes, constituindo a identidade do indivíduo. Parte da cultura é formada e se mantém através da internalização social nos *selves* individuais, mas, em alguns momentos, estas instâncias se entrelaçam, como quando o “mim” impõe uma norma social sobre o “eu”, dando-lhe limites, ou quando o “eu” reflete-a sobre o “mim”. Portanto é por meio das interações entre essas duas instâncias do *self* que o indivíduo se relaciona com os

seus outros, responde à objetividade e, acima de tudo, escreve a sua história, podendo chegar a individualizar-se.

Para entendimento do conceito de individuação, recorre-se a Habermas (1983), sobre as condições pós-metafísicas na concepção de sujeito e ao desenvolvimento moral da identidade em sua leitura neomarxista. Trata-se de uma tentativa de superar as leituras psicanalíticas nas suas obras anteriores e tarefa para estruturar uma concepção de identidade do “eu” baseada nos conflitos e contradições sociais como motor da história individual e da sociedade. Para isso, o autor irá

investigar as estruturas de racionalidade também em terrenos empírica ou conceitualmente até agora pouco estudados: os terrenos de desenvolvimento do eu e da evolução das imagens do mundo por um lado e, por outro, as identidades do eu e do grupo (Habermas, 1983, p. 15).

Para conceituar a identidade do eu, Habermas (1983) apoiar-se-á nas premissas das seguintes teorias: (1) a psicologia analítica do eu, de H. S. Sullivan e E. Erickson; (2) o cognitivismo no desenvolvimento humano e a psicogenética, de J. Piaget e L. Kohlberg; e (3) o interacionismo simbólico, tradição nomeada por H. Blumer, com base nas premissas de E. Goffman e G. H. Mead.

Nas teorias cognitivas e psicogenéticas, Habermas (1983) irá se aprofundar no modelo moral de desenvolvimento proposto por L. Kohlberg, que ocorre em três estágios: o primeiro é o pré-convencional, em que a atitude correta é a obediência às regras por medo da punição; o segundo é o estágio convencional, no qual a pessoa se sente motivada a assumir papéis sociais e agir de acordo com as regras da sociedade, por efeito da crença na confiança e lealdade de seus parceiros; e o terceiro é o pós-convencional, que se refere às decisões morais pautadas pelo direito e pela possibilidade de universalização de uma sociedade mais ética.

Assim, Habermas (1983) entende que os sujeitos, ao serem lançados na sociedade, começarão com um funcionamento moral mais submisso e, progressivamente, irão adquirindo a capacidade de participar da comunidade por meio dos papéis sociais e das leis. Os conceitos de Kohlberg contribuirão com o entendimento das manifestações das identidades nas sociedades modernas, que passaram por quatro momentos distintos: a identidade natural, a identidade de papel, a identidade do eu e a identidade do eu pós-convencional.

A *identidade natural*, para Habermas (1983), refere-se à criança após a fase simbiótica, que se mantém sensível aos outros pontos de vista morais e, assim, caminha com a visão de punição (culpa) e hedonismo (prazer), pois suas ações são imputadas pelos outros. Neste momento, embora a criança assuma os papéis predicados socialmente - como de filha,

estudante entre outros -, ela não está inserida no universo simbólico e só o será quando, mais tarde, passar pela socialização e participar de grupos mais amplos.

Conforme a criança vai se aperfeiçoando, ao interpretar os seus papéis sociais, a *identidade de papel* passa a se sobrepôr à identidade natural, marcada pela diferenciação de si e do outro. Neste momento, a singularidade torna-se uma realidade na vida da pessoa, mas o sujeito não tem sua autonomia garantida, pois permanece dependente dos papéis e de suas predicções pela sociedade, pois moralmente sua identidade carrega uma heteronomia (Habermas, 1983).

A independência dos papéis sociais e a autonomia na questão moral ocorrerão apenas na *identidade do eu*, quando o sujeito é capaz de se diferenciar de todos os demais integrantes da sociedade por meio da sua subjetividade, à medida que é igual a todas as outras pessoas enquanto ator (atriz) social, mas se diferencia pela sua singularidade e capacidade de fazer as suas sínteses do cotidiano. Neste momento, é capaz de se representar com autenticidade frente às demandas externas, o que Habermas (1983) relaciona com as pessoas mais novas: “só com a adolescência o jovem é capaz de se libertar progressivamente do dogmatismo da fase anterior de desenvolvimento. Com a capacidade de pensar em hipóteses de se trabalhar com discursos, os sistemas de delimitações do eu, [o jovem] torna-se reflexivo” (p.17).

Na identidade do eu, o sujeito irá individualizar-se, ou seja, diferenciar-se dos papéis que lhe foram socialmente atribuídos e obter autonomia frente aos diferentes contextos, pela capacidade de se tomar como objeto por meio da autorreflexão. Este processo, no pensamento habermasiano, ocorre através da apropriação e do entendimento da história de vida. De acordo com a dialética positiva (Habermas apoiado em Mead), tomar-se como objeto é o caminho para alguns níveis mais complexos de consciência (Habermas, 2012). No entanto, ao trabalhar com este referencial, o entendimento de si mesmo não se dá por meio de algo extramundano, mas pela relação com o outro, tendo como premissa que tomar a si mesmo no processo de individuação é parte da capacidade crítica da apropriação de experiência.

A individuação pode ser uma ponte para a transição dos elementos da *identidade do eu pós-convencional*, ou seja, pela capacidade de interrogar os papéis e as instituições sociais e por florescer no sujeito características criativas no modo de lançar elementos da subjetividade ainda não previstos pela moral na objetividade, mas sem romper com a sociedade.

Por fim, sobre este último momento do desenvolvimento da identidade, Habermas (1983) afirma não ser assegurado - dentro do processo de socialização/individuação - que todas as pessoas possam chegar a ele, no qual o indivíduo se pauta por leis universais e busca, por meio da solidariedade, estabelecer as suas relações. Estas, em muitos momentos, podem

ser ameaçadas pelas relações de poder e dinheiro providas pelo sistema; assim, alcançar uma leitura pós-convencional de si e da realidade, para o autor, é um sinal de amadurecimento do processo reflexivo do sujeito, que passa a se representar independentemente das expectativas e convenções sociais. Em alguns casos, chega-se, até mesmo, a instituir uma nova gramática moral sem romper com a sua comunidade. A esta condição, Habermas, na obra “Pensamento pós-metafísico”, atribui a criação de uma nova realidade à instância do eu no conceito de *self* social de Mead, segundo o qual o *eu* se sobrepõe ao *mim* a ponto de que “esboça esse contexto de interação que possibilita a reconstrução de uma identidade convencional rompida num nível superior” (Habermas, 1983, p.221).

Neste ponto, é necessário deixar claro que, embora Habermas (1983) tenha proposto uma teoria para o desenvolvimento da identidade com a intenção de reformular a teoria de sistema parsoniana, não há a refutação do conceito de socialização nos moldes tradicionais, ou seja, a criança é entendida apenas como produto de seu meio, tornando-a complexa. Na psicologia do desenvolvimento humano e moral, as relações estabelecidas são feitas a partir de um ideal abstrato humano, em que a criança e o(a) adolescente ainda são vistos como sujeitos despidos de autonomia.

Vemos, na teoria do desenvolvimento humano de Piaget (1999), estágios fixos e atemporais que começam a partir da criança moralmente formada de anomia com a sua mente, se comparada à cognição de indivíduos de sociedades tribais. Progressivamente, ela vai chegando à capacidade de lógica e abstração da realidade com a vida adulta. Em termos morais, a autonomia só seria atingida na última fase, junto ao processo de equilíbrio. Posto isso, os estudos piagetianos entendem a criança como um ser fixo, atemporal e acultural, não obstante o fato de que a agenda e o interesse de Piaget tenham sido voltados a uma teoria que contemplasse o sujeito epistêmico (Munari, 2010) e não propriamente o sujeito-criança ou a instituição infância.

Nas teorias do desenvolvimento infantil, em especial no que tange à abordagem piagetiana, a criança é entendida como sujeito universal que, progressivamente, parte da irracionalidade para a racionalidade. Nos estudos de Piaget (1999), a criança passa da anomia e dependência dos outros para a autonomia, mas somente quando, sucessivamente, vai chegando próxima da fase adulta: essa é a marca da racionalidade adulta. Dentro desse esquema conceitual, “as crianças são marginalizadas, aguardando a passagem temporal, através da aquisição de habilidades cognitivas, para o mundo social dos adultos” (James & Prout, 2008, p. 11).

Entretanto, sabe-se que Piaget (1999), para o espírito de sua época, contribuiu com um olhar para além dos testes psicológicos, e promoveu uma série de mudanças no ensino regular; ainda assim, a criança é entendida como pano de fundo e não como sujeito com potencialidades e saberes. O autor, ao conceituar que na fase adulta o sujeito adquire o seu estado de equilíbrio final, acaba por deixar suspensas a dialética e as contradições pela exploração do sujeito em uma sociedade de acumulação de bens.

Com isso, Habermas (1983), ao se apoiar nos estudos piagetianos, de certo modo acaba por reproduzir a arbitrariedade da criança, na esteira do desenvolvimento humano, vendo-a apenas na sua incompletude e não como alguém em movimento, passando pelos processos de subjetivação da instituição infância, muito embora o autor entenda as identidades como forma de apropriação, entendimento e questionamento dos papéis e normas sociais, e até mesmo como uma alternativa de superar as patologias do capital.

A categoria política idade, nesta mesma estrutura social, é deixada em suspenso e, por consequência, também pelo sintagma identidade - metamorfose - emancipação de Ciampa (2011).

Uma vez que a pesquisa em identidade tem como premissa ética desvelar as formas de emancipação humana, a emergência de apagar esta aresta é uma realidade, visto não ser necessário comprar a falácia quantitativa do tempo como acúmulo de experiência e, por consequência, a individuação atrelada ao viés ideológico moderno liberal pregado pela psicologia do desenvolvimento.

Um(a) adolescente pode apresentar elementos pós-convencionais em sua identidade por meio da sua trajetória de vida, como exposto na pesquisa de Decome-Poker (2014), em que, quando Molly se unia e sensibilizava os seus pares, passava a se representar fazendo denúncias da instituição de acolhimento onde morava, na vara da infância e da família. Este elemento pode ser considerado pós-convencional, uma vez que, no início dos anos 2000, a participação política de crianças e sua factibilidade no Brasil era algo tímido e pouco divulgado.

Portanto, quando se faz a leitura das raízes epistêmicas na teoria de identidade, assume-se que fragmentos emancipatórios de um eu pós-convencional possam ocorrer em algumas crianças/adolescentes; que, diante das adversidades, por meio da participação em vários setores da sociedade, eles(as) possam inaugurar novos significados coletivos. Para isso, contudo, é necessário inverter o olhar: apoiar-se em referenciais teóricos segundo os quais o interesse seja, de fato, a infância e a adolescência, bem como as suas contribuições geracionais.

Deste modo, além das leituras tradicionais da teoria de identidade, ao buscar entender a cultura infantojuvenil pela sociologia da infância, defende-se como asserção, nesta tese, a possibilidade de reflexão e interpretação do cotidiano de algumas crianças/adolescentes. Esta capacidade seria possível por meio de situações em que, na interação com os adultos, elas(eles) conseguissem colocar novos significados pessoais/coletivos que lhes conferissem um modo próprio de ser reconhecidas(os) socialmente.

Diferentemente da concepção normativa e até mesmo hierárquico-autoritária em que só o tempo medido pela idade pode conferir sabedoria e maturidade a alguém, autores como Jenks (2002); Corsaro (2011); Morrow (2014); James e Prout (2010); Boyden (2014) e Qvortrup (2010; 2011) entendem que a apropriação da experiência independe da idade e se compõe a partir da capacidade reflexiva de cada pessoa sobre a sua experiência de vida. Quanto ao processo de socialização/individualização, a pesquisa com crianças e adolescentes é vista, na presente pesquisa, como campo de potencialidades e possíveis formas criativas de se entenderem as suas trajetórias.

Nestes apontamentos, busca-se entender a relação sujeito/sociedade, considerando-se que, do ponto de vista da cultura e da moral, há relações que desvalorizam as subculturas e os saberes do mundo infantojuvenil. Tal processo ocorre por meio da adultonormatividade, conceito segundo o qual pessoas adultas são sujeitos autocentrados e completos em sua formação. Este é um elemento valorativo para a recusa do conflito e da crise como um processo da existência.

Embora Berger e Luckmann (2008) tenham trazido grandes contribuições ao processo de como o indivíduo passa a fazer parte da realidade social e se torna sujeito, ambos os autores, por meio da sociologia do conhecimento, acabaram por não se debruçar sobre a experiência da criança e do(a) adolescente, tornando-a em certa medida, até mesmo arbitrária ao manter a linha argumentativa como padrão de referência nas instituições sociais e o(a) adulto(a) como única figura de mediação. Para Jenks (2002), as teorias socializadoras, na sua maioria, acabam por fazer o abandono da criança em prol do conceito de humanidade e, com isso, negam todas as dimensões e contradições políticas em torno desta categoria social.

Mead (2010) e posteriormente Habermas (1988), por outro lado, tomados pelas demandas de entender o processo reflexivo na construção dos *selves* e suas identidades, acabam por não direcionar o foco inteiramente à criança. Ambos os autores fazem as suas asserções interessados em entender a interação sujeito/sociedade. No entanto, é necessário considerar, em uma leitura histórica, que Mead (2010) foi vanguardista ao buscar romper, por meio das condições que tinha, com a nova ciência positivista e funcionalista, dentro do campo da

psicologia americana, permanecendo na cadeira de filosofia. Do mesmo modo, para o espírito de sua época, teve a ousadia de defender o *self* como elemento social, e a instância do eu associada à capacidade das pessoas de se reinventarem estar ligada à criatividade. Além disso, foi um dos poucos estudiosos que considerou o papel da brincadeira na construção do sujeito, enquanto conceito de formação do *self*, elemento que acabou por se refletir, atualmente, nos estudos do conceito de agência (Emibayer, 1998), por meio da ação temporal reflexiva do eu.

Em termos de subjetivação, a contribuição de Mead (2010) para o conceito de agência é “a capacidade de ‘se apossar’ das condições de conduta futura, como estas são encontradas nas respostas organizadas que formamos, e assim construir nosso passado em antecipação a esse futuro.”³⁵ (Emibayer, 1998, p. 968). Tal conceito é utilizado por autores como Corsaro (2011) para entender as potencialidades de crianças e adolescentes no cotidiano e sua cultura de pares.

Por isso é necessário pontuar que, diferentemente das obras clássicas dentro do campo da sociologia e da psicologia, embora a criança não tenha tido a centralidade em seus estudos, na revisão de autores das teorias socializantes utilizadas por Ciampa (2011), Mead (2010) foi o único, de maneira embrionária, a pensar que o público infantojuvenil pode ter papéis ativos na cultura em que está inserido, por meio das interações com os outros, inclusive com os seus pares. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que os estudos em identidade, ao contemplarem o mundo da vida infantojuvenil, têm muito a contribuir, não mais tendo como base os moldes socializadores tradicionais, mas com as leituras do *self* de Mead (2010) e com a sociologia da infância (James & Prout, 2010; Qvortrup, 2010).

Ainda quanto às bases epistêmicas da teoria de identidade, Lima (2009), ao investigar formas de vidas subjugadas, criou o conceito de reconhecimento perverso, segundo o qual a pessoa se sujeita a uma personagem fetiche diante de condições precárias e vulneráveis, para garantir o mínimo de sua humanidade, como por exemplo, o trabalhador que prefere se sujeitar ao afastamento por doença mental do que lidar com as relações de exploração no trabalho. Para isso, o autor buscou em Honneth (2011) entender o problema do reconhecimento e as formas para denunciar as diversas formas de captura da vida humana no campo político-moral da gramática social, bem como as formas de violação de direitos, desrespeito e violência de grupos socialmente desvalidos. Cabe recorrer à teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2011), teórico que atualmente tem dado continuidade à

³⁵ Tradução nossa do trecho: “the capacity to get hold of the conditions of future conduct as these are found in the organized responses we have formed, and so construct our pasts in anticipation of that future”.

tradição da teoria crítica da escola de Frankfurt. O autor afirma que, embora Habermas (2012) tenha formulado dois tipos de racionalidade, a instrumental e a comunicativa, no modo como as conceitua, acaba por deixar ambiguidades, assim como as críticas que fez a Parsons, com a teoria da evolução social, que acaba por cair no mesmo mecanismo nomológico.

Para Honneth (2017), mundo da vida e sistema, na forma como Habermas (2012) conceitua, acabam por criar uma visão dual de estrutura, de modo a desconsiderar a luta por garantia de direitos em alguns grupos sociais e as formas de integração social que advêm disso. A esses elementos, o autor chamará “déficit sociológico” e, ao contrário de Habermas, irá propor que a base da mudança social está no conflito e não no consenso.

A partir disso, Honneth (2017) se dedica a uma sociologia do reconhecimento, com a finalidade de compreender os fenômenos atuais acerca das reivindicações políticas por meio das lutas e conflitos urbanos, de modo a resgatar uma longa trajetória de autores que passaram pelo tema, como Maquiavel, Hobbes, Hegel e Nietzsche. Em especial, o autor irá se amparar em uma perspectiva neo-hegeliana e na psicologia social de George Herbert Mead, para embasar uma teoria da justiça social, tomando em consideração a premissa de que

o reconhecimento é um ato, ou uma prática, empreendido por, pelo menos, dois sujeitos, e que, como sugeriria a perspectiva hegeliana, constitui uma ação recíproca, então a condição de ser reconhecido descreve essas condições gerais com base nas quais o reconhecimento pode acontecer, e efetivamente acontece (Butler, 2015, p.20).

Com a proposta de formular uma nova base de interpretação das lutas sociais, Honneth trabalhará com a tese de que as identidades das pessoas se constituem por um processo intersubjetivo, mediado pelo mecanismo do reconhecimento, que ocorre em três dimensões: o amor, a solidariedade e o direito. A ausência do reconhecimento será o motor para a origem dos conflitos sociais e das situações de violência, vexação e desrespeito.

A primeira forma de reconhecimento, que se dá pelo amor, seria o momento em que as pessoas adquiririam uma estima de si mesmas, construída a partir das relações com as figuras de cuidado da criança, ponto em que o autor recorre às premissas winnicotianas. Nesta proposta, as relações de amor e amizade, formadas pelas interações com o *self* meadiano, promovem a integridade física e o sentimento de autoestima. Honneth (2017) ainda pontua que o amor não promove mudanças na gramática moral da sociedade, porém serve como base motivacional para o sujeito em momentos posteriores, mas, caso a criança não seja devidamente reconhecida por meio dos maus-tratos e violações do seu bem-estar, terá a sua integridade física ameaçada.

Na segunda dimensão, Honneth (2017) nos apresenta o reconhecimento pelas relações jurídicas: o direito. Ter leis que garantam a preservação do sujeito e o assistam, promove o sentimento de ser respeitado e a generalização do bem-estar social a todas as pessoas. Neste caso, as formas de desrespeito podem se manifestar por meio da privação de direitos e da exclusão social e contêm como elemento ameaçador da pessoa a sua integração social. Por último, a terceira dimensão seria o reconhecimento pela comunidade de valores (solidariedade), de modo a promover estima social. Como forma de desrespeito e ameaça à pessoa surgem a degradação, a ofensa e a ameaça à honra/dignidade.

Assim, diante deste quadro conceitual, interessa a Honneth (2017) entender as motivações das lutas por reconhecimento de grupos diante dos quadros das formas de desrespeito e dos componentes ameaçadores da personalidade. Para o autor, os sentimentos de vergonha e desprezo podem se tornar convicções morais e políticas e, por meio da articulação dos movimentos sociais, essas experiências tão negativas podem ser fonte inspiradora para a resistência política.

Com base nas exposições das assertivas teórico-filosóficas de Honneth (2017), por meio da teoria crítica, retoma-se a premissa materialista de que o motor das mudanças sociais se dá por meio dos conflitos. Porém, isso não se estende à criança, que é citada apenas na primeira instância das relações de reconhecimento, o amor. Deste modo, embora o autor retrate o público infantil, ele o vincula ao mundo doméstico, assim como as teorias psicológicas e sociais. No entanto não cogita as ações no campo do direito para a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989) e do parlamento infantojuvenil (Unicef, 2003), que buscam garantir o reconhecimento ao direito desta população. Neste sentido, vê-se o quanto as teorias, ideologicamente, acabam por vincular a identidade da criança à instituição familiar que, em alguns casos, é a primeira a violar os seus direitos.

Feitas as apresentações e a análise sistemática das bases epistêmicas em que a teoria de identidade está assentada, pode-se afirmar que os autores apresentados, para o espírito da época, trouxeram contribuições significativas, especialmente para a psicologia social e para a psicologia escolar, no sentido de se romper com a visão essencialista, naturalista, mecanicista e positivista que épocas anteriores registraram como visão da concepção humana.

Contudo, embora todos esses autores tenham contribuído de modo significativo no seu tempo, cabe ressaltar que eles não tinham como foco o processo de apropriação da experiência da criança. Em certo sentido, esse posicionamento acabou por se refletir na teoria de identidade, de modo a construir uma falsa racionalidade quanto à questão da construção do *self* e dos seus outros, no mundo da vida infantojuvenil. Esta condição, criada sob o manto da

razão social, promove a manipulação de determinadas visões em detrimento de outras, acabando por excluir alguns grupos (Jenks, 2002).

Dados estes argumentos, busca-se, na aproximação da teoria de identidade com a sociologia da infância, aparar esta aresta, considerando as contradições e disputas de poder na sociedade atual, para que seja possível o estudo de identidade, contemplando-se as culturas e os saberes do mundo da vida infantojuvenil.

Para Nascimento (2016), a sociologia da infância é considerada um novo campo de estudos, em que pese uma teoria com a finalidade de se considerarem questões pertinentes ao mundo da criança e do(a) adolescente. Destaca-se que, anteriormente, nos principais temas em que a infância e a juventude precisavam ser entendidas, as teorias tradicionais do desenvolvimento - na psicologia e na sociologia - acabavam por deixar que predominasse a visão dos adultos sobre a criança, colocando-a na forma de reconhecimento como devir adulto: “sabe-se que as crianças foram principalmente investigadas pela psicologia ou pela pedagogia e que as ciências sociais pouco produziram sobre elas, priorizando estudos sobre a família ou sobre a escola” (Qvortrup, 2010, p. 631).

Diante dos temas e paradigmas da sociedade na década de 1980 - o ingresso da mulher no mundo do trabalho, o aumento do divórcio, as famílias monoparentais ou mosaico, as reivindicações pela libertação da mulher em uma sociedade patriarcal, o processo de democratização pós-guerra, a mudança nas leis em que a criança passa a ser considerada com direitos e responsabilidades -, há um redimensionamento nos papéis sociais e no modo como as subjetividades são constituídas. A forma de se conceber a infância passa a ser vivida de outra maneira, e as crianças são cada vez mais vistas como sujeitos, com sua própria voz, mas, ao mesmo tempo, tornam-se mais vulneráveis como indivíduos: “com parte de seu processo de emancipação, as crianças são vistas como minorias” (Nascimento, 2016, p. 41).

O processo de transição da sociedade moderna para a pós-moderna e o uso de formas de aprendizagens cada vez mais alternativas tornam importante trazer à baila para discussão o quanto as atividades, rotinas e produções infantojuvenis contribuem com a cultura e com o desenvolvimento da sociedade (Jenks, 2002; Corsaro, 2011; Morrow, 2014; James & Prout, 2010; Boyden, 2014; Qvortrup, 2010; 2011; Nascimento, 2016; Rosemberg, 2008). É no contexto das décadas de 1980-90 que surge a sociologia da infância com um novo paradigma para olhar o mundo infantojuvenil como resposta à sociologia interacionista da década de 1960, por meio da problematização das concepções de socialização que acabam por deixar a criança em uma posição muito passiva à realidade (Prout, 2010).

Mesmo anteriormente aos novos estudos da infância, as crianças e adolescentes tinham grande contribuição a fazer, por meio de suas culturas e relação entre pares. No entanto, esta população acabava por ser escamoteada pelas teorias tradicionais, por estas, ideologicamente, terem como referência e norma a moral do adulto. Para Jenks (2002), “muito daquilo que se diz sobre as crianças e a infância não tem, na realidade, nada a ver com elas” (p.192). Qvortrup (2010), por sua vez, afirma que “com os estudos sociais da infância, as pesquisas sociológica e antropológica, pela primeira vez – quase de maneira programática –, começam a ser sérias sobre estrutura e agência no que diz respeito à infância e à criança”. (p.632). Os autores que se debruçavam sobre a socialização também não consideravam a infância enquanto instituição social e tampouco a temporalidade dinâmica que ela impõe às crianças.

Com base nestas asserções, James e Prout (2010) salientam dois aspectos importantes da pesquisa com crianças e adolescentes: (1) a infância deve ser entendida como uma construção social e algo em movimento; e (2) o tema infância, assim como as análises sociais, não pode ser estudado de modo isolado sem serem consideradas outras transversalidades, tais como: classe, gênero e relações étnico-raciais.

Neste ponto, Qvortrup (2010) argumenta que a infância é uma instituição social histórica, permanente e dinâmica, pois como estrutura permanece na sociedade, mas sofre modificações a cada geração que passa por ela. Em termos críticos, não considerar a dinâmica desta instituição é suspender a dialética, as contradições e as suas sínteses decorrentes, sendo o período adulto entendido como o equilíbrio de diversos conflitos, como no caso dos estudos piagetianos. Neste sentido, a infância:

não é transitória e não é um período; tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria; e a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal. Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância (Qvortrup, 2010, p. 637).

Posto isso, a infância continua a existir, mas é uma instituição em movimento com as suas totalidades, uma vez que é afetada pelas agências das crianças de cada época e é contingente a diversas culturas com valores distintos em cada tempo, de modo a evocar questões de cada época – mortalidade infantil, separação de cuidadores, a criança como sujeito de direitos, o direito à participação etc.

Do ponto de vista da história da infância, seria falacioso pensá-la em termos de progresso, uma vez que cada geração que passa por ela deixa a sua contribuição no que diz respeito ao desenvolvimento da estrutura social.

Com base nisso, Qvortrup (2010) conceitua nove teses sobre a infância, com a finalidade de sustentar que as crianças são parte da sociedade e do mundo e que é possível e necessário conectar a infância com as forças estruturais maiores, ampliando as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria social.

A primeira tese defende que a infância é uma forma particular e distinta de qualquer estrutura social. Sendo assim, é conceitualmente comparável a outros conceitos, como o de classe social, pois as crianças como membros estão organizadas pela posição da infância e são assinaladas por outros grupos sociais mais dominantes (Qvortrup, 2010).

Na segunda tese, o autor argumenta que a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente e, neste ponto, como instituição, é afetada pelas novas gerações de crianças que passam por ela.

Na terceira tese, defende que a infância é uma categoria variável histórica e intercultural, ou seja, ela afeta e se deixa afetar pelos fenômenos da sociedade.

A quarta tese aborda a dimensão econômica com a premissa de que a infância é uma parte integrante da sociedade e do mundo do trabalho. Partindo desse pressuposto, o autor, de modo contundente, desconstruirá a ideia de que crianças não contribuem com a economia na realidade social. Nas palavras de Qvortrup (2010):

crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa com quem estabeleçam contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho. Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico (p.205).

Com isso, o autor migra para a sua quinta tese e argumenta que as crianças são construtoras da infância e da sociedade. Assim, do mesmo modo que as forças sociais influenciam as crianças, elas são influenciadoras, criadoras e propositivas de ações nesta realidade. Esse elemento tem relação com a sexta tese, segundo a qual a infância é exposta às mesmas variáveis que os adultos, mas com algumas particularidades. Como exemplo, pode-se citar o momento em que mulheres passam a ocupar postos no mundo do trabalho e a necessidade do surgimento de creches para atender a esta demanda, de modo a se promoverem mudanças substanciais na vida de todos(as).

Na sétima tese, afirma que a dependência de crianças tem consequências para a sua invisibilidade em descrições históricas e sociais. Dada a ideia de dependência em relação aos adultos, a criança passa a ser descartada dos planejamentos e da elaboração de políticas públicas. Ao confiar nas figuras de cuidado e seguir a lógica do paternalismo, as crianças acabam não tendo um lugar para se expressar diante de decisões que poderão afetar a sua vida.

Em sequência, é apresentada a oitava tese, na qual Qvortrup (2010) discute que a ideologia da família constitui uma barreira contra o bem-estar das crianças. Esta asserção irá tratar do modo objetificante a forma como o público infantojuvenil é visto pela família: como propriedade. Tal falácia ideológica - das figuras de cuidado como únicos responsáveis - acaba por distanciar a sociedade civil da infância e, em casos extremos, por abrir precedentes para a violação de seus direitos.

Por fim, na sua nona tese, Qvortrup (2010) argumentará que a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências marginalizadoras e paternalizadoras. Ele embasa essa assertiva no fato de que boa parte das referências cotidianas às crianças ocorre com adjetivações negativas e, ainda, ao mostrar que o paternalismo é uma atitude característica na combinação estranha de amor, sentimentalismo e senso de superioridade, seguido de uma interpretação míope das capacidades infantis.

Diante das tensões apresentadas nas afirmações anteriores, Qvortrup (2010), com as suas premissas, alerta quanto à necessidade de se redimensionar o olhar para a infância como instituição pertencente à estrutura social e para a criança como agente que contribui com essa realidade. Em termos de identidade, por aproximação, pode-se dizer que essas teses contribuem para que a personagem social criança, possa sair da mesmice (ou da aparência da não metamorfose) em que as teorias anteriores acabaram por colocá-la.

Com a sociologia da infância, o estudo do mundo infantojuvenil passa a ser considerado como categoria de análise geracional, como área do conhecimento com foco nas atividades e apropriações da realidade por crianças e adolescentes e acaba por apresentar outros modos de compreender a infância e a socialização nas relações intergeracionais, sem a finalidade de competir com as abordagens individualizantes ou desenvolvimentistas (Nascimento, 2015).

O estudo da criança como categoria geracional - para autores(as) como Jenks (2002); Corsaro (2011); Morrow (2014); James e Prout (2010); Boyden (2014); Qvortrup (2010; 2011) Rosenberg(2008) e Nascimento (2016) - tem como premissa, nas pesquisas em que

pesem as principais características da construção social da infância, suas potencialidades e contribuições para a cultura, a economia e o trabalho³⁶ como atividade humana.

Diante disso, considerando o Brasil como um país de razoável democracia, mas com enorme discrepância em distribuição de renda e oferecimento de oportunidades para as pessoas (o que acaba por acarretar formas de precariedade e vulnerabilidade nas condições de vida em geral e nas vidas de crianças e adolescentes), a sociologia da infância pode ser vista como um campo promissor para se entenderem alguns problemas atuais. Um dos motivos para tanto é o fato de contemplar o poder e as vozes de crianças e adolescentes, pois, de acordo com Nascimento (2016), as crianças são pequenas e possuem potencialidades e pontos de vista outros no modo de se entender a realidade, rompendo com as características valorativas dadas pelos(as) adultos(as). É, portanto, urgente que a sociologia da infância se torne uma teoria a interrogar esse universo de modo distinto à lógica adultonormativa, de maneira a contextualizar o mundo infantojuvenil com as suas especificidades, considerando-se gênero, etnia, classe social, nacionalidade e cultura de origem, para que se rompa com a visão naturalista ou a premissa do devir adulto sobre elas.

Embora haja avanços no modo como os documentos oficiais reconhecem a criança, há que se considerar que a escuta dos seus saberes e das suas vozes está aquém do ponto de vista do conceito de ética e cidadania cujas premissas são a possibilidade de representar a si mesmo(a) e viver relações recíprocas. Ambas as concepções, na ausência de dispositivos e condições sociais que tragam de fato a criança como protagonista, acabam por ocultá-la na discussão sobre os seus direitos, terceirizando a sua voz para adultos, sejam eles profissionais ou familiares (Decome-Poker, 2014). Uma teoria que tenha como premissa entender as contribuições do público infantojuvenil sem o crivo da visão adulta pode ser uma alternativa diante deste cenário imperfeito, ao tirá-la de adjetivações negativas, por meio de representação e voz quanto a seus direitos, por privilegiar a reprodução interpretativa e as condições de completude.

Postas essas conceituações preliminares, a sociologia da infância entende a experiência da criança como um processo criativo de apropriação da realidade, por meio da *reprodução interpretativa* através de sua participação em eventos comunicativos.

Corsaro (2011) propõe este termo em vez de *socialização*, por conferir maior autonomia à criança e a sua agência. Nesta perspectiva, as crianças e adultos são entendidos

³⁶ O trabalho escolar na sociologia da infância é considerado como atividade contributiva com a sociedade em geral (Qvortrup, 2011a).

como interdependentes. A criança não é reduzida e determinada somente por processos de imitação ou de mera reprodução da realidade, mas como alguém que se apropria ativamente de informações do mundo adulto e das relações entre seus pares. Assim, Corsaro (2011) entende como reprodução interpretativa da realidade as contribuições e participações da criança na sociedade, e o modo como isso afeta a estrutura social. Para criar este conceito, o autor se baseou nas brincadeiras infantis, no modo como o público infantil participa delas e também nas tensões geradas no jogo, como as diferenças de gênero percebidas nesse contexto.

Neste sentido, as crianças são capazes de negociar, criar e compartilhar conhecimentos entre si e com os(as) adultos(as). Por este mecanismo de reprodução interpretativa ocorrem a transmissão e a releitura da cultura, gerando assim as novas formas de ver a realidade social de uma geração para outra, pressupondo que há uma interação entre pessoas e não apenas um processo de interiorização por parte da criança.

Por meio do processo de interação entre a cultura, os(as) adultos(as) e seus pares, autores como Corsaro (2011), Nascimento (2016) e Morrow (1996) defendem que as crianças contribuem significativamente com vários setores e instituições sociais, entre os quais a família, a escola, a economia, a religião e a mídia, entre outros. Assim, o seu desenvolvimento pessoal é: “incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla de adultos.” (Corsaro, 2011, p. 39).

Esse olhar interacional na experiência da criança presume a sua relação com os seus iguais, ou seja, ao se reunir e passar grande parte do tempo com o seu grupo de pares, ela constrói outras formas de representação por meio de rotinas, valores e preocupações compartilhados. Esse processo de vivência grupal é definido por Corsaro (2011) como cultura de pares: “é por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto das suas culturas de pares quanto do mundo-adulto onde estão situadas”. (p.128).

É na cultura de pares que a criança poderá fazer o confronto das experiências do mundo doméstico com outras realidades, sendo que a natureza dessas relações varia de acordo com o estrato social e a cultura maior à qual elas pertencem. Desta forma, junto a seus(suas) iguais, por meio das atividades cotidianas, jogos e brincadeiras, elas poderão negociar os seus espaços, o modo de se representar umas com as outras e, principalmente, irão se iniciar como membros de uma sociedade.

A manutenção das questões partilhadas na relação de crianças com os(as) seus colegas e amigos(as), entre outras crianças que fazem parte do seu cotidiano, é feita por meio da

cultura simbólica da infância, ou seja, pelos símbolos expressivos das crenças e valores infantis (Corsaro, 2011). Suas fontes são: as mídias (desenhos, filmes, séries e outros), a literatura infantil (os contos de fada) e os valores míticos e lendas (coelho da páscoa, fada do dente). Esses elementos auxiliam as crianças a organizar e compartilhar a sua experiência.

Além dos elementos simbólicos da cultura infantil, que contribuem para a reprodução interpretativa do cotidiano, Corsaro (2011) assinala a importância dos artefatos na forma como a criança vai se apropriando da experiência. Eles podem ser provenientes de vestuário, fotos, ferramentas artísticas, instrumentos de alfabetização (lápiz de cor, caneta, papel, estojo) e, especialmente, brinquedos. A estes objetos o autor nomeia como cultura material da infância, pois eles são - muito mais do que bens de consumo - uma extensão da criança e utensílios mediadores para a apropriação ativa de sua experiência.

Os elementos simbólicos e os materiais da cultura lúdica contribuem para que a criança possa interpretar os códigos sociais e relacioná-los ao seu tempo e negociação do espaço. Embora tenha sido outra geração a formular os brinquedos, os desenhos e as histórias, o modo de se apropriar será feito pela criança e por meio das relações entre seus pares. Neste sentido, para a sociologia da infância, o brinquedo pode representar a transmissão de uma cultura anterior e, paralelamente, possibilitar a reprodução interpretativa dessa cultura por meio da criatividade das crianças.

Postas essas enunciações e ao aproximá-las do estudo de identidade, percebe-se o quanto há de potencial para se representarem crianças e adolescentes, ao negociar os seus papéis e se apropriar da cultura por meio do seu universo lúdico e da relação com os adultos e entre pares. Com isso, do ponto de vista da pesquisa de identidade, é possível retirar a criança e a infância da mesmice, ao redimensioná-las como ser em movimento ou, nas palavras de James e Prout (2010), “começar a erguer a sociologia da infância para longe dos tópicos estereotipados da família e da escolaridade”. (p.28).

Diante disso, para esta tese, é possível, por meio das narrativas e memórias da infância de adolescentes que atuam no cenário do protagonismo infantojuvenil, compreender as possibilidades de atuação e construção da identidade para este público.

4.3 Políticas de identidade e o público infantojuvenil

Uma vez feito o exame das teorias nas ciências sociais e humanas em que se predica a condição de mesmice ao público infantojuvenil, do ponto de vista da sua constituição identitária, restam agora as linhas ideológicas impostas nas relações cotidianas para a criança

e o(a) adolescente. Das conceituações anteriores - em que as formas de fetichização³⁷ das personagens são variadas pelo discurso, das políticas públicas às ações de violência no cotidiano da estrutura social, em que a identidade-mito se traduz no sujeito posto como mercadoria no processo de subjetivação/objetivação - só resta a crianças e adolescentes o assujeitamento ou a reivindicação de sua posição como ator(atriz) social por meio da luta pelo reconhecimento.

Diante da realidade social em que alguns grupos são adjetivados de modo negativo, as políticas de identidade podem ser o motor para a afirmação de uma personagem coletiva, por meio dos movimentos sociais, ou o direcionamento para a má infinidade no processo de construção da subjetividade. Esta categoria de análise é utilizada, comumente, nos estudos em humanidades em especial, para se referir às minorias sociais, que podem ser entendidas como: “algumas qualidades inerentes ao grupo minoritário, como se essas qualidades fossem a razão e também a racionalização de um tratamento desigual.” (Scott, 2005, p.18). Nas formas de racionalização, o significado atribuído a esse grupo é, na maioria das vezes, de predicções negativas, pejorativas. Ainda, quanto à questão política do sujeito, Butler (2018) pontua que “devemos questionar as relações de poder que condicionam e limitam as possibilidades dialógicas”. (p.40).

Nas palavras de Marcuse (1972), o exercício da crítica cabe ao questionamento de como as racionalizações na vida das pessoas são objeto para uma teoria de dominação social, ou seja, uma constante psicológica cuja opressão é naturalizada. Em termos discursivos, os processos de violência são estruturados de forma sistêmica em uma escala de dependência da mulher em relação ao homem, dos filhos em relação aos pais e de todos(as) em relação à propriedade privada. Esses elementos, associados à teoria de identidade, colocam o humano-sujeito na condição de humano-objeto, pois as relações sociais acabam por ser emparelhadas ao modo de produção e acúmulo de riqueza, tendo como única justificativa o poder na sua forma disruptiva.

Enquanto categoria de análise, nas discussões em Psicologia Social, as políticas de identidade estão relacionadas às condições objetivas contidas na estrutura da sociedade, em

³⁷ “fetichismo da personagem, que vai explicar a quase impossibilidade de um indivíduo atingir a condição de ser-para-si e vai ocultar a verdadeira natureza da identidade como metamorfose, gerando o que será chamado identidade-mito . . . ela fica presa em uma má-infinidade, em que contradições não se resolvem como superação, são apenas re-postas num círculo infundável até ficar a zero, o que pode ser identificado como a morte.” (Ciampa, 2001, p. 145).

um jogo interativo entre autonomia e heteronomia, de modo a desvelar as tensões e lutas entre forças opostas na sociedade, ou seja, na relação do que foi instituído ou do que busca ser um elemento instituinte mediado pelo discurso ideológico. Para Chauí (1980),

A ideologia, forma específica do imaginário moderno, é a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que esta aparência (que não devemos tomar simplesmente como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real (p.3).

Nesse sentido, as ideologias são os vetores das forças que tendem a cumprir o modo como a organização da estrutura social se orienta econômica, moral e historicamente, mas, sobretudo, na subjetivação das identidades para manutenção das relações hegemônicas e do *status quo*.

Para Ciampa (2002), a “política de identidade de um grupo ou coletividade refere-se ao fato de uma personagem coletiva.” (pp.139-140). Esta categoria de análise torna possível discutir a especificidade de luta pela emancipação de diferentes grupos sociais que, em sua ação coletiva, revelam velhas e novas opressões (Ciampa, 2004, p. 141). Nesse sentido, e para a tarefa proposta na presente tese, esta categoria de análise pode ser entendida a partir (1) da personagem coletiva “criança sujeito de direitos”; (2) do modo como a realidade social e as políticas do direito nacional/internacional a reconhecem; e (3) de como o público infantojuvenil junto a seus pares a representa.

As políticas de identidade tanto podem negar o pensamento hegemônico por reivindicação e luta por reconhecimento de algumas pessoas em desvantagem social, quanto adotar formas de colonização e aprisionamento, afirmando a mesmice e a reposição de como cada sujeito representa as suas personagens. Neste ponto, o sentido dependerá do modo como os grupos, as instituições, a sociedade em seu caráter mediativo e as escolhas políticas do sujeito promoverão a construção de sua subjetividade pelo alinhamento do eu.

No nível da infraestrutura, as instituições atuam por meio do seu caráter mediativo, ou seja, por forças instituídas e instituintes. Cabe ressaltar que o instituído tem como premissa ordenar as atividades essenciais para a vida coletiva, e o instituinte abarca novos códigos sociais e formas de interpretação do cotidiano (Baremlitt, 1994). As instituições, em sua força instituída, inculcam modelos - por vezes caducos e falidos - à construção identitária, mas quando vistas de modo dialético elas nos obrigam à tarefa de entender as contradições da realidade social. Nas palavras de Konder (2004),

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito de raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética, não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar (p.47).

Posto que a contradição é objeto para entendimento dos fenômenos e dos sujeitos como complexidade de sua totalidade, as políticas de identidade têm como gênese revelar os espaços em branco do discurso abstrato proposto pela racionalidade moderna. Não obstante, para Chauí (1980),

é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. O discurso ideológico se sustenta justamente porque não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer. Se o disser, se preencherão todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia (p.22).

Estas asserções se aproximam da contradição discutida nesta pesquisa, pois as atuais políticas identitárias modernas conferem à criança o estatuto de sujeito de direitos, mas não a reconhecem na objetividade como tal, por meio de ações que sensibilizem a mudança de cultura ou ainda que promovam diretamente o protagonismo do público infantojuvenil.

Ainda, quanto ao processamento da ideologia nas subjetividades, e em alguns casos na manutenção da mesmice, para Ciampa (2011), as identidades dão corpo às ideologias. Neste ponto, o devir-sujeito, na leitura do autor, é praticamente impossível frente a uma universalidade abstrata. Ou, ainda, ao aproximar às premissas de Marcuse (1972),

A descrição da sociedade burguesa na filosofia do direito de Hegel é feita inteiramente a partir do reconhecimento de que a universalidade que se manifesta nesta sociedade de modo algum é uma universalidade verdadeira e, portanto, não representa uma verdadeira forma da liberdade (concretizada como superação). E, de fato, não pode representar, de modo que a realização da liberdade verdadeira necessariamente leva além da sociedade burguesa (p.100).

Posto este contexto - em que as formas de reconhecimento são incompletas, visto que não atingem, de fato, a concepção humana em sua totalidade, no sentido da manutenção do *status quo* -, as políticas de identidade podem se traduzir em modos de adequação pela inércia do sujeito. Para elucidar melhor o conceito abrangido pela teoria de identidade, a primeira referência utilizada foi apoiada no interacionismo simbólico de E. Goffman (1988), na pretensão de se entenderem os aspectos de alinhamento do “eu”. Para o autor, uma política de identidade que tem como característica

uma linha correta (linha essa que depende da pessoa que fala), ela terá boas relações consigo e será um homem completo, um adulto com dignidade e autorrespeito. E, na verdade, ele terá aceitado um eu para si mesmo; mas esse eu é, como deve necessariamente ser, um habitante estranho, uma voz no grupo que fala por e através dele (p.134).

Nota-se, o quanto a própria explicação do conceito assume um caráter aduhtonormativo para a discussão proposta nesta tese. Por conferir a ideologia vigente no sentido de “tornar-ser” um adulto e no padrão universal assentado nos resquícios do pensamento iluminista da concepção de “homem” para falar da “humanidade”, tal abstração deixa de lado mulheres, idosos(as) e crianças. Sendo assim, primeiramente pode-se avaliar que as concepções de “humanidade” e de “homem” acabam por sacrificar as particularidades de vários grupos, sendo voltadas apenas para os adultos, mesmo quando se buscam categorias de análise para conceituar a constituição da identidade infantojuvenil e seu reconhecimento do ponto de vista político.

Ainda quanto à conceituação, Ciampa (2002), quando faz menção a adotar uma “linha correta”, refere-se à condição ideológica de alinhamento do eu com o estigmatizado, ou seja, a pessoa que se encontra em desvantagem social por ter destacada alguma característica física, étnica ou de caráter. Somam-se a essas definições as proposições de Mascarenhas (2011, p.18), pelo viés da teoria crítica apoiada em proposições adornianas, que entendem esta mesma categoria de análise como uma forma de universalizar a ideologia e a visão de mundo da classe social dominante, por meio do pensamento unilateral e da universalidade abstrata.

Posta a base epistêmica do conceito, para articular as formas de morte política predicadas às personagens na condição de má infinidade, Ciampa (2002) irá se apoiar na crítica à racionalidade instrumental de Habermas (2012), em que o saber especializado acaba por atender as demandas de dominação na estrutural social. Seu sentido discursivo é produzir uma razão orientada para os fins e demandas institucionais, em que pese uma falsa justificação e inteligibilidade aos discursos mediativos no alinhamento da identidade do sujeito.

De acordo com o exposto, pode-se entender a cultura aduhtonormativa como uma condição de poder que impõe uma linha a ser seguida pela criança e o(a) adolescente no modo de reconhecê-la(o), conferindo a colonização do mundo da vida infantojuvenil. A fim de fundamentar esta afirmação, recorre-se aos escritos de Albert Memmi (2007) sobre a relação colonizado(a) - colonizador(a) e como a objetividade vai sendo construída a partir disso.

Considerando as relações estabelecidas, a moral do colonizador sempre defenderá posições em que se favoreçam a sua condição de poder e os privilégios que usurpar ao

dominar os outros grupos. Sendo assim, são feitas “comparações morais ou sociológicas, estéticas ou geográficas, explícitas, insultantes ou alusivas e discretas, mas sempre favorecendo o colonialista.” (Memmi, 2007, p.105). Nas asserções do autor, o colonizador busca aniquilar o colonizado, seja pelo discurso ou pelas ações, por medo de que sua posição usurpada passe a não existir mais. Afinal, caso o colonizado comece a ter espaço, o colonizador perderá a sua posição de autoritarismo e poder: seu maior medo é deixar de existir.

Para que isso não ocorra, a dominação é rapidamente passada por meio dos significados que vão sendo atribuídos na cultura, de modo que a superioridade do colonizador e as suas formas caridosas com os outros sejam sempre exaltadas pelo discurso normativo. Ainda quanto às condições de assujeitamento de alguns(algumas) pelas pessoas que detêm o poder e controlam a norma, para Vilela (2011): “Os bens culturais são disponibilizados para aumentar a subordinação [dos sujeitos] sobre as condições diversas da vida, para aumentar a condição de sua submissão ao estabelecido”. (p.97). A autora, apoiada pelo pensamento adorniano, ressalta, em uma análise crítica da sociedade, que a tarefa seria a busca por uma cultura verdadeiramente humana e não orientada para os imperativos de dominação.

Ao se aproximarem essas proposições da participação política infantojuvenil, pode-se entender que o reconhecimento social de crianças/adolescentes passa por estas linhas indicadas pelo outro (adulto), e as ideologias nela contidas. Posto isso, encontram-se as formas aduhtonormativas até mesmo no reconhecimento do mundo da vida infantojuvenil. Costumeiramente, a frase “dar voz às crianças” é pronunciada nas pautas, simpósios e congressos, no senso acadêmico, ou por especialistas. Vê-se, nesta expressão, o quanto a linguagem demonstra a centralidade na visão adulta, uma vez que a criança e o(a) adolescente, em sua agência, tem voz e não é necessário que a controlem dizendo quando, onde e como deve ser dada a sua voz.

No entanto, a voz e a apropriação da realidade de crianças e adolescentes são abjetas, ou, quando muito, reconhecidas arbitrariamente. Conseqüentemente, todas as suas ações propositivas e contributivas com a realidade social não são consideradas nem ouvidas, porque as representações em torno do conceito de infância geralmente estão filiadas a uma predicação negativa, com sentidos de incompletude, ineficiência e incapacidade (Punch, 2014). Estas atribuições, que em certa medida alinham o eu do público infantojuvenil, deixam de lado a real emergência no reconhecimento, em que pese a escuta e o entendimento predicando a identidade da criança e do(a) adolescente na condição de má infinidade por não considerar as suas transformações e metamorfoses. Essas predicações se deslocariam do reconhecimento

social, com sentido positivo, contemplando os seus saberes, suas capacidades e formas de interpretação da realidade. Nesse sentido, pela universalização do ideal normativo adulto, a criança é colonizada e, conseqüentemente, a condição de sujeito de direitos esvaziada de todo o seu significado, pois ela vive em um mundo em que dispõe de potencialidades, mas em uma realidade que a torna pano de fundo em termos de eticidade na construção do seu protagonismo.

Vemos, ainda, que as formas de predicação negativa às crianças partem do discurso biológico e por isso não têm autonomia (James & Prout, 2010). Historicamente, essa mesma retórica é encontrada quanto ao fato de a emancipação feminina em relação ao seu corpo passar pelo período da gestação. Neste ponto, autores(as) como James e Prout (2010), Boyden (2014), e Butler (2015; 2018) pontuam que a questão do corpo também é administrada como instrumento de alinhamento político nos processos de subjetivação. A ontologia do corpo são formas frágeis de racionalização “entregues aos outros, às normas, às organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar para outros” (Butler, 2015, p. 15).

Dada a aproximação entre gênero e infância, como será exposto na parte empírica, vê-se o corpo feminino de meninas comumente sofrer coerções na vida pública por não atender a padrões universais abstratos dentro da escala de poder. Essas formas de enquadramento seletivo das vidas abrem precedentes para se reconhecer até mesmo o que é violência ou não com determinado grupo (Butler, 2015).

Com base nisso, parte dos enquadramentos são promovidos pelas relações instituídas e, no caso do público infantojuvenil, de modo estereotipado, também pelo direito e pelas teorias que, por meio da escola e da família, buscam socializar a criança e administrar a experiência da infância para que possam ter o poder de ser um mantenedor do pensamento hegemônico. Neste ponto, ressalta-se que, no conceito de políticas de identidade, as crianças e os(as) adolescentes, por meio de seus pares, podem ter uma força instituinte para a mudança dessa realidade colonizadora. De modo complementar, para Honneth (2011), a luta por reconhecimento social pode ser usada como motor para essa ação desencadear a solidariedade entre seus iguais.

Ainda nesse tema, encontra-se em Scott (2005) a preocupação com a orientação do intragrupo na tensão indivíduo-grupo:

O elevado senso de identificação que surge com a redução de um indivíduo a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastador e embriagador. Como objeto de discriminação, alguém é

transformado em um estereótipo; como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade (p.18).

Nesse sentido, aproximando-se à dinâmica da identidade, os intragrupos podem vincular a personagem social à política de única forma de representação por meio daquele tipo de reivindicação específica, colocando o sujeito na condição de *mesmice*, como por exemplo, o fato de o feminismo ser a única alternativa para emancipação feminina de modo a extinguir outras possibilidades políticas - discussão apontada por Butler (2018). Ainda, pode apresentar outro sentido, como tirar o sujeito da solidão e, por meio da solidariedade, devolver-lhe o sentimento de pertencimento e autorrespeito; em termos de identidade, promover uma metamorfose na pessoa com sentido emancipatório. Em consonância com esse pensamento, para Butler (2018, p.39), inserir *a priori*, no objetivo de “unidade” da coalizão, supõe que a solidariedade, qualquer que seja o seu preço, é um pré-requisito da ação política.

Nesta última hipótese, os sujeitos, por meio dos grupos, sob as ações de reivindicação, colocam a identidade como metamorfose e acabam por se mobilizar por uma nova gramática moral, no modo como seus papéis são reconhecidos pela estrutura social. Lutar pela mudança da gramática moral da sociedade, nas concepções de Honneth (2011), é assumir, de certo modo, um papel desviante.

Para Baremlitt (1994), complementarmente, os desviantes da norma

protagonizam assim um desvio ou afastamento da linha condutora hegemônica da organização. Sua dissidência ou discordância pode ser mais ou menos enérgica, mas em geral é predominantemente reativa, quer dizer, se bem impugnada, denuncia os efeitos dos instituídos (pp.163-164).

Estas reivindicações têm como cerne conceber uma nova gramática moral em que o advento desta ética carregue, em sua concepção objetiva, uma vida boa (na visão hegeliana), ou seja, com mais possibilidades de alterações e mobilidades sociais para a identidade socialmente aniquilada. Baremlitt (1994) considera essa força como motor de reivindicação e busca reformular o universal abstrato, incorporando as negações do particular e do singular e, assim, se torna um universal concreto e verdadeiro ou da razão orientada para os direitos humanos.

Para apreensão, o conceito de eticidade pode ser traduzido como “a concepção normativa de vida boa a partir do vínculo interno pleno e não distorcido entre identidade pessoal e reconhecimento em diferentes dimensões.” (Honneth, 2007, p.14). Tendo em vista esta busca por uma vida que merece ser vivida, a eticidade está atrelada intimamente à

(re)constituição das identidades, não só por parte das pessoas, mas por meio do Estado, da família e da sociedade.

Do ponto de vista da análise hegeliana, a dinâmica social dominador(a) - dominado(a) desvela o processo dialético da autoridade na esfera da luta social e o modo como ela se manifesta, não por meio da razão absoluta, mas pelo processo de “vida e morte” presente na relação senhor(a) - servo(a) (Marcuse, 1972). A partir dessas premissas, depreende-se que o que pesa nas análises das vidas que não têm uma vida boa é a dependência que a relação de autoridade pode gerar, nos processos de construção da noção de sujeito nas pessoas.

Pela perspectiva moderna, a eticidade como pressuposto do ideal de Estado deveria promover a autorrealização de todos os sujeitos, dimensão que implica em formas de liberdade. Sendo assim, através deste processo de formação do sujeito produz-se, no eu prático, a faculdade da razão. Além disso, Honneth (2011), ao atualizar as teorias de Hegel, compreende a eticidade como os juízos normativos capazes de aproximar as diversas formas de vida dos princípios morais universais.

Em consonância com essa visão, para Hegel (2002), o reconhecimento das formas boas pode ser modificado, a depender das condições do espírito de cada época. Deste modo, “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante, e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definida e acabada” (Konder, 2004, p.35). Uma vez que os fenômenos sociais se apresentam como unidade dos contrários às formas perfeitas, no sentido ético do reconhecimento do sujeito, sempre estão em movimento.

No entendimento de Honneth (2017), a moral, entendida “como ponto de vista do respeito universal, torna-se um de vários dispositivos de proteção que servem ao fim da possibilidade de uma vida boa”. (p.271). Em resumo, a instância do direito deveria estar associada a pretensões de universalização do reconhecimento das formas de vida atuais, de maneira que o espírito de cada época pudesse abranger as identidades em sua pluralidade e suas formas de ter uma vida com dignidade, numa busca por uma universalidade concreta.

No entanto, na condição de sujeito moderno frente à universalidade abstrata, não são todas as identidades que estão inseridas em formas de reconhecimento que garantam a sua liberdade. Esta condição seria, então, a origem dos conflitos, pela negatividade do outro – da sua autorrealização. Por isso, para Honneth (2011), essas reivindicações giram em torno das ações de respeito e desrespeito da identidade de um grupo ou pessoa, muito embora elas abordem as diferentes formas de existir e ser inseridas na esfera do direito para o alargamento das pretensões normativas já previstas.

Tendo em vista, assim, a busca por formas particulares de liberdade, a luta por reconhecimento é motivada pela inclusão das identidades de grupos e pessoas tanto na sociedade quanto no direito, frente às condições em que o seu “eu” é descentralizado. Nesta concepção, “os efeitos patológicos sobre a autorrealização do sujeito resultam na absolutização de alguma das duas formas insuficientes de liberdade, gerando por sua vez um ‘sofrimento de indeterminação’.” (Honneth, 2011, p.40). Já no âmbito do reconhecimento social, o sofrimento está ligado ao esvaziamento dos conteúdos racionais para a práxis da vida de alguns grupos e pessoas. Ainda quanto à conceituação do termo, Honneth (2007), ao buscar suas bases em Wittgenstein, explora o fato de que o sofrimento se dá por meio de concepções equivocadas no modo como as pessoas são reconhecidas, ou seja, trata-se de imagens que, deturpadas, as mantêm presas.

Quanto ao indeterminado, o autor se refere a como as pessoas legitimam o entendimento da moral e da liberdade de forma unilateral, por meio da intersubjetividade, na qual algumas pessoas não são confirmadas. Observa-se que, na sociedade, o indivíduo não é, ainda, posto como “totalidade que se reconstrói a partir da diferença.” (Honneth, 2007, p.51).

Ao aproximar os aforismas de Honneth (2007) da discussão sobre as formas imperfeitas de reconhecimento de alguns grupos, considerando a criança e o(a) adolescente como sujeito de direitos na dialética de vida-e-morte nos estudos de identidade, pode-se afirmar que as formas de participação infantojuvenil, por não ganharem espaço significativo no âmbito jurídico, são excluídas das concepções plenas quanto à eticidade.

Podemos perceber que essas ações de desrespeito - ao tencionarem o fato de que, embora haja, no plano internacional e nacional, orientações para que os saberes das crianças se manifestem independentemente da linha ideológica traçada pela adultonormatividade em relação à criança, nessas atribuições - são repletas de concepções que reduzem a sua experiência, colocando-a no plano do *sofrimento por indeterminação* (Honneth, 2007). Isso ocorre por não se incluir, de fato, a criança como um ser ativo do ponto de vista da eticidade, em que se possa garantir a sua dignidade e liberdade por meio da admissão das suas potencialidades.

No caso desta discussão, as políticas de identidade podem ser concebidas como linhas ideológicas adultocêntricas. As racionalizações feitas a crianças e adolescentes, em que se destacam apenas as suas vulnerabilidades - tais como: ser fisicamente mais frágil, necessitar que os outros sempre as(os) defendam em vez de ensinar-lhes, não dispor de independência econômica, se sujeitar ao paternalismo, entre outras sinalizadas nos escritos de Morrow

(1996), Punch (2014), Qvortrup (2010), Boyden (2014) e Rosemberg & Mariano (2010) - acabam por manter a criança e o(a) adolescente aprisionados(as) à ação de adultos(as).

Para Qvortrup (2010), “o modo protetor a que vêm sendo submetidas as crianças nos últimos dois séculos acaba por afastá-las dos adultos – e dos assuntos sérios da economia e da política”. (p. 77). O sentimento de proteção com os infantes ou, como Ariès (1973) define, a “paparicação”, acabou por deslocá-los da sociedade e, com isso, deixa-os longe das formas econômicas e políticas de ação. Em síntese, ficam alijados de sua potencialidade de participação e experiência com a vida pública.

A questão da proteção está presente nas políticas públicas, que têm impacto direto sobre as crianças, por serem pensadas para seus(suas) cuidadores(as) de modo utilitarista. As políticas públicas na infância ainda têm o viés de nem sempre serem pensadas para as crianças, mas para atender outros interesses ou setores da sociedade. No caso de crianças e adolescentes, há, ainda, uma peculiaridade: as políticas públicas interferem significativamente no modo como as políticas de identidade são constituídas e até mesmo sedimentadas em nossa sociedade.

Como exemplo, Qvortrup (2010) discute como elemento de mudança na vida das crianças a entrada das mulheres no mercado de trabalho e a extensa jornada laboral, que promoveu o aumento das creches e políticas que garantissem vagas ao público infantil. Nesta descrição, há dois grupos sujeitados ao poder: as mulheres, devido à exploração pelo trabalho, e as crianças e seu enclausuramento nas instituições. Com isso o autor considera que “se deve estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política – inclusive as que não visam à infância.” (Qvortrup, 2010, p.785). Outra relação, estabelecida por Rosemberg e Mariano (2010), que afasta o público infantojuvenil da vida pública e política para reivindicação dos seus direitos, é o fato de estar vinculado somente ao contexto familiar. Essa condição acaba por disseminar uma política de identidade da incompletude infantojuvenil, no sentido de as discussões acabarem por justificar a necessidade de adultos(as) apenas protegê-las, em vez de mediarem outros processos que garantam o seu poder de representação e autonomia. Além disso, são deixadas em suspenso novas possibilidades de se pensar na cidadania de crianças e adolescentes do ponto de vista da equidade, ainda que se possam considerar como linha ideológica as políticas públicas e os documentos oficiais que visam abordar os direitos do público infantojuvenil.

Esta relação de um grupo majoritariamente político, deliberando sobre grupos em desvantagem social, é semelhante ao que se percebe em outros nichos excluídos socialmente e

historicamente, como as mulheres, a população LGBTQIA+³⁸ e os negros(as). No entanto, pode-se observar a existência de movimentos sociais regidos pelo intragrupo para representar seus direitos e lutar por condições mais justas. Estas manifestações de reivindicação podem ser entendidas como “um contra poder popular democrático em busca de expressão política.” (Chauí, 1980, p. 123).

No caso do público infantojuvenil, como a representação da criança é válida e factível somente por meio de um adulto que a represente, crianças e adolescentes não podem se unir com os seus pares como meio de representação (Decome-Poker, 2014). Nesse sentido, as crianças são marginalizadas pelos imperativos normativos – visto que o modelo aceitável como experiência pela norma é “ser adulto” – e, por isso, a cultura adultocêntrica se impõe à cultura da criança.

Desse modo, a experiência da criança é expropriada por essa posição subordinada e desvalorizada. Percebe-se esta política de identidade, de forma mais explícita, em situações extremas, como pedofilia, prostituição e trabalho infantil, entre outros casos de maus-tratos nos quais a criança é negligenciada e despida de seus direitos e até mesmo daquilo que entendemos como humano. Vale dizer que, muitas vezes, o seu relato e o seu protagonismo sequer são considerados.

Tanto em sociedades como a brasileira - de capitalismo tardio e colonizada pelas relações de poder e dinheiro -, quanto em outras - que utilizam os meios de produção como mecanismo de distinção social -, esta desvalorização da experiência, no período da infância, pode advir da visão de que crianças não produzem. Isso ocorre visto que, no pensamento liberal, a concepção de humano é fortemente vinculada ao trabalho, a ponto de o reconhecimento social depender disso. Esses são aspectos que, possivelmente, podem induzir à colonização do mundo da vida da criança e do(a) adolescente, afinal, a representação do humano, do modo como é tecida, só é possível quando se produz capital.

Na falta de um intragrupo de crianças, atualmente, as políticas de identidade são construídas e promovidas pelos adultos por meio das instituições sociais, entre elas a escola que, por inaugurar relações sociais mais complexas, como a burocracia, na realidade objetiva da criança, apresenta-lhes algumas normas de convívio que interferem na relação entre pares.

³⁸ LGBTQIA+: atual sigla que substitui a antiga legenda LGBT com a inclusão de novas formas de exercer a orientação sexual e de gênero. Sendo a tradução disso – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais e o + comporta todas as possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero.

Em consonância com as relações escolares, para Habermas (2012), “a atual política educacional pode ser interpretada, no nível da teoria da sociedade, como luta a favor ou contra a colonização do mundo da vida”. (p.667). Com base neste autor, e considerando a ambiguidade que a escola como instituição socializadora pode ocupar, entende-se que toda análise do papel da infância deve ser feita dentro da complexidade do que é mediado e voltada para o contexto no qual a criança e o(a) adolescente está inserida(o).

O último elemento inculcador de políticas de identidade na infância encontra-se na memória e na história. Na literatura em geral, a não ser pelos escritos (julgados como contraditórios) de Ariès (2014), há poucas informações sobre a história de crianças ou da infância, mesmo elas tendo contribuído com as outras instituições da sociedade (Qvortrup, 2010; James & Prout, 2010).

Diante destas exposições, em que foram discutidas as políticas de identidade nos discursos oficiais, na história e na visão comum de crianças e adolescentes, pode-se considerar a crítica aos discursos normativos sobre a infância e suas estratégias de reivindicação como importante auxiliar para entender as linhas ideológicas inculcadas na vida deste grupo social, nas suas formas de aprisionamento ou, ainda, como possibilidade de emancipação pela propagação de formas de reconhecer a eticidade em suas vidas de modo factível.

4.4 Identidade Política no protagonismo infantojuvenil

A identidade política tem como principal questão a ser discutida a tensão de se manter a individualidade - e também a originalidade - dentro das pautas e nos movimentos de luta presentes nos grupos sociais que reivindicam uma melhor posição de reconhecimento na gramática moral da sociedade. Neste ponto, se as políticas de identidade falam a partir da alegoria de uma personagem coletiva - “a criança”, ou “a criança sujeito de direitos”, “a mulher”, “o(a) negro(a)” -, a identidade política, representada por alguns sujeitos, fala sobre como a luta política se incorpora na pessoa, em sua constituição, sem uma orientação individualista ou hedonista, pois isso não rompe com as consciências coletivas de seus grupos e adquire aspectos da identidade do eu pós-convencional.

Para Ciampa (2004), “cada indivíduo participa de muitas psiques de massa, como a de sua [etnia], de seu *status* social, de sua comunidade religiosa, de sua cidadania etc. E, além disso, pode elevar-se a uma certa parcela de autonomia e originalidade”. (p. 140). A importância do estudo desta categoria de análise está para além das afirmações coletivas das

identidades, seja pelo reconhecimento social ou pela instância integrativa do direito positivo, pois uma identidade política inicialmente se debruça na busca pela diferenciação no rompimento pela homogeneização social por meio da participação para (re)significar a realidade social – como um “eu” que fala por meio de e para todos(as).

Como exemplificação, é possível ver, ao longo da história da sociedade, algumas identidades políticas, como Martin Luther King, Nelson Mandela, Mahatma Gandhi entre outras. E mesmo que as teorias que abordam a infância não retratem esta característica no mundo infantojuvenil, existem os registros da história de Anne Frank (1929-1945), por exemplo, garota que, aos 15 anos, desafiou o nazismo e narrou as histórias de morte de modo delicado e complexo. Pode-se citar, também, Malala Yousafzai, ativista paquistanesa que, ainda adolescente, com sua busca incessante por garantir o direito à educação de meninas e a defesa dos direitos humanos pelas mulheres, levou suas reivindicações ao nível de um movimento internacional (Mazza, 2013). Mais atualmente, destaca-se Greta Thunberg, ativista ambientalista de 16 anos que se ausentava da escola para fazer protestos que cobravam ações dos(as) políticos(as) para erradicar as mudanças climáticas na Suécia.

Ressaltam-se, ainda, as histórias narradas nesta tese, de Anna Luiza, a primeira garota a receber, no Brasil, o Marco da Paz, por conta dos seus projetos para promover cidadania à criança no contexto escolar e dos seus livros escritos sobre temas transversais ligados à infância, e de Rúbia, que junto a seus pares encabeçou um movimento para reabrir o Fórum da Infância e ocupá-lo com o público infantojuvenil na periferia da zona leste de São Paulo.

Com base nesses exemplos, as identidades políticas buscam por novos significados sociais, sem perder o lugar de sujeito posto na dialética das diferenças e semelhanças, e agem por meio do contradiscurso ou da elaboração de um discurso negativo frente à normatividade e à universalidade abstrata (Chauí, 1980). Deste modo, a identidade política pode ser entendida pela possibilidade da busca - ainda não aprisionada pela convenção - pelo reconhecimento social dos direitos de um determinado indivíduo concebido como minoria social; neste caso, o direito de crianças e adolescentes em posição de minoridade.

É importante destacar que, nessa busca, pesam elementos como a capacidade de agir para além dos papéis sociais e seus estereótipos ditados pelas normas sociais e de questionar as instituições sociais.

Em termos conceituais, nesta categoria de análise, importam os elementos sobre a autonomia e a originalidade, discutidos por Ciampa (2004), e também, em alguns casos, o pensamento pós-metafísico e neomaterialista apontado nas premissas de Habermas (1983) como um eu para além das normas, capaz de questionar instituições e papéis sociais. Ainda,

como pontuado ao longo das exposições epistêmicas, destaca-se a instância do “eu” capaz de se reinventar por meio do agir criativo diante da realidade social.

Em sua particularidade, a identidade política se expressa pelos desvios das determinações sociais pela individuação do sujeito que, ao refletir sobre a sua história de vida, e entender as transversalidades e contradições da realidade social constrói um projeto de vida político e, em decorrência disso, consegue alguns fragmentos de emancipação em sua trajetória. Esses atributos não aprisionados pela moral são entendidos como uma identidade do eu pós-convencional que, na visão de Habermas (1983), “são as pessoas que podem afirmar a própria identidade, independente de sistemas e normas particulares”. (p.64). Soma-se a isso a afirmação de Ciampa (2006), de que ter uma identidade política é, de certo modo, ser um(a) transgressor(a), uma tarefa que exige criatividade, ousadia e originalidade.

Embora exista a categoria *mesmice* - a morte simbólica em forma de personagem coletiva predicada ao sujeito -, para Ciampa (2011), na teoria de identidade, o exercício crítico é entender as possibilidades de superação individuais e grupais. Neste ponto, se debruçar sobre as possibilidades, mesmo que fragmentadas, de emancipação, por meio de alternativas ainda não aprisionadas pela norma pode se mostrar como possibilidade no cenário contemporâneo.

Posto isso, uma identidade, por meio do seu exercício de promover um projeto pessoal e político na realidade, busca em seu projeto político lançar luz sobre a sua agência: “uma montagem ou artifício produtor de inovações que gera acontecimentos, atualiza virtualidade e inventa o novo radical.” (Baremlitt,1994, p.151). Isso se dá ao instituir uma nova noção moral no modo de compreender as relações e assumir uma voz que fala por ela e para além do grupo.

Diante do campo de forças opostas na sociedade, a identidade política busca uma nova síntese dos grupos e fenômenos sociais, podendo, de algum modo, elencar elementos emancipatórios. Para Dantas e Ciampa (2014),

analisando o projeto de vida, pode-se saber mais sobre a postura do sujeito em relação à sua vida (se é uma posição de refém ou de protagonista), o quanto ele é movido pelo seguimento às políticas de identidade ou se há sinais de desenvolvimento de uma identidade política (p.143).

Neste sentido, a emancipação é caracterizada pela superação do conflito que, em muitos casos, pode antecipar uma tendência, ou tem um agir criativo perante as condições que poderiam aniquilar o eu do indivíduo. Esta categoria está intimamente relacionada com o

desfecho da crise na experiência humana, entendida pelo pensamento de Habermas (1983) como possibilidade de reflexão, visto que alguns modelos prescritos pela convenção se tornam carentes de justificação e perdem a sua validade diante do desenvolvimento moral ao longo da história e da evolução das sociedades.

Sendo assim, para Ciampa e Dantas (2014), os fragmentos emancipatórios na identidade política têm, em sua composição, um projeto de vida coletivo, o qual abarca a superação das mazelas da sociedade, de modo a permear as possibilidades de alteridade, o salto qualitativo. Para Ciampa (2011), “um acúmulo de mudanças quantitativas, às vezes insignificantes, invisíveis, mas graduais e não radicais”. (p.191).

Uma identidade política, com características de um eu pós-convencional, tem como projeto ético-político a luta para criar um novo significado social na razão compartilhada intersubjetivamente. Ela se constrói pela autonomia do desvio do discurso institucionalizado e do pensamento hegemônico. Esse desvio é pensado por meio de ações instituintes que, nas asserções de Baremlitt (1994), são os “momentos de transformação institucional, a estas forças que tendem a transformar as instituições ou também a estas forças que tendem a fundá-las (quando ainda não existem), a isso se chama o instituinte, as forças instituintes” (p. 32).

Essa interpenetração, na realidade, no nível do instituinte, tem em sua significação elementos produtivos, revolucionários e criativos, por meio de ações autônomas e participativas que são transversais à estrutura social (Baremlitt, 1994). Neste sentido, para Marcuse (1972), o poder do negativo, que surge de fora da totalidade repressiva, a partir de forças e movimentos que ainda não estão manietados pela produtividade agressiva e repressiva, se manifesta como organização caótica e anárquica.

Em continuação, podemos entender como as formas de superação ocorrem na pesquisa em identidade por meio da linguagem (oralidade). Habermas (2012), ao se apoiar e criticar as concepções meadianas, define a linguagem como o *telos* do entendimento. É por meio da linguagem que podemos estabelecer a relação sujeito-sujeito, e seria por meio das contradições discutidas e submetidas às pretensões de validade que chegaríamos a um consenso, podendo, de fato, chegar a um nível de emancipação do coletivo. Neste sentido, a oralidade de adolescentes que vivem o protagonismo infantojuvenil e lutaram para poder participar da discussão dos seus direitos quando crianças pode ser entendida como possível transcendência, contando com a sua reprodução interpretativa, a cultura lúdica e a cultura de pares (Corsaro, 2011) frente à condição de mesmice que a estrutura social lhes impõe.

Cada trajetória individual narrada pelos(as) adolescentes que atuam com o protagonismo infantojuvenil acaba por oferecer elementos contributivos para se entender a

construção do conceito coletivo “criança sujeito de direitos”, predicado ao público infantojuvenil. Além disso, a pesquisa em identidade, junto aos novos paradigmas da sociologia da infância, pode trazer muitas contribuições para se entenderem as questões geracionais, seus saberes e suas culturas, uma vez que as crianças, quando conceituadas como sujeitos em movimento, representam a transição de uma época e, em parte, contribuem com as mudanças na história das instituições na sociedade. Com as contribuições da sociologia da infância como releitura da Teoria de Identidade, é possível entender como as personagens são assumidas por crianças e adolescentes por meio das suas histórias de vida.

Diante do que foi exposto e também das argumentações apresentadas nesta tese, e com a finalidade de redimensionar o mundo infantojuvenil das teorias, do direito, da política e da história para o movimento de metamorfose, com sentido emancipatório, ainda resta entender as trajetórias do ponto de vista empírico.

No próximo capítulo, que apresenta o itinerário empírico, a palavra é passada para Anna Luiza e Rúbia, que tratarão das memórias do seu tempo de ser criança, da estrutura social que por vezes invisibiliza os seus corpos e as suas vozes, e de suas lutas junto a seus pares para reivindicar a real prática do que é ser “sujeito de direitos”.

5 AS HISTÓRIAS DE ANNA E RÚBIA E A LUTA PELO DIREITO DE PARTICIPAR

*“Empresta-me sua voz...
 Dá-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu;
 Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.
 Deixe-me dizer,
 não como aquele que faz da saudade um projeto de vida
 nem da memória um exercício.
 Tenho uma história, uma pequena, mas única.
 Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto.
 Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado
 flanando sobre dores e alegrias.
 Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece depois
 da aventura de auroras e tempestades,
 como alguém que destila a emoção de ter estado.
 Farei do meu relato mais que uma oração, um registro.
 Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.
 Empresta-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta
 Para responder ao poeta que “sim”,
 que valeu a pena e que a alma é enorme.
 Empresta-me o que for preciso:
 A voz, a letra, o livro
 para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo,
 também sou história”.*

(José Carlos Sebe Bom Meihy - Poema do Oralista)

Em tempos de aceleração dos modos de vida, narrar e ouvir podem ser consideradas ações subversivas a esta forma de existência que, enquanto sujeitos, todos são empurrados a vivenciar: uma experiência de vidro. Para que não se perca o espírito do que é proposto no método de história de vida, apresenta-se este encontro entre narradoras e ouvinte, que se deu em dois momentos: o primeiro, a iniciar este capítulo, é apresentado como a trajetória de quem narra e encarna personagens na vida social: suas descobertas, pontos de ruptura, reposições, metamorfoses e sínteses individuais. O segundo, apresentado no próximo capítulo, engloba aspectos que regem a arena da participação política infantojuvenil, ou as sínteses do particular, os elementos associados à cultura, à sociedade e aos aspectos ideológicos vinculados.

A tarefa de ouvir as narrativas de Anna e Rúbia foi, para a pesquisadora, uma escolha que busca novos sentidos para se entender a trajetória de crianças e adolescentes; com o apoio da sociologia da infância, pretende-se contribuir para a leitura de possíveis metamorfoses em suas vidas pelo viés da participação, sem, contudo, abandonar a alegoria da personagem, como tradicionalmente sugere a teoria de identidade.

Esta escolha se deve ao fato de que, enquanto o capital for sujeito em uma sociedade colonizada pelos seus imperativos, não se pode ter a forma humana de cada um plenamente

reconhecida. O indivíduo, ao se mostrar inteiramente, é rapidamente objetificado em uma estrutura social cujo funcionamento opera para a reificação do indivíduo. Tal medida visa resguardar aquele que, ao narrar, mostra-se como sujeito em possibilidades ainda fragmentadas de ser, resistindo e lutando nesta realidade, muito embora, como discutido no capítulo quatro, nunca se tenha total acesso a quem cada um é ou ao modo como se (re)constrói. O fato de a realidade social, em muitos momentos, nos jogos interacionais, colocar as pessoas em situações em que se descobre algo anteriormente desconhecido sobre si mesmo é uma das razões dessa falta de acesso.

Visto isso, pode-se afirmar que a personagem como categoria de análise ainda permanece, muito embora ainda seja sonho escrever sobre pessoas do modo mais próximo do que realmente possam ser, sem a interferência dos imperativos do capital. No momento em que houver esta realidade, buscar-se-á outra gramática que possibilite entender a dinâmica sujeito-sociedade.

Partindo destas considerações, serão apresentadas as trajetórias confiadas à pesquisadora: as histórias de Anna e Rúbia. Ambas, partindo de suas realidades singulares, contaram sobre ser criança sujeito de direitos sob o signo da participação política, o significado de crescer e se construir como pessoa a partir da política de proteção integral fomentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e as contradições sociais do nosso tempo. Passa-se, assim, a palavra a elas, e apresentam-se as ressonâncias do encontro entre narradoras e ouvinte. Cabe ressaltar que, visando manter a integridade de seus depoimentos e em respeito a cada uma das entrevistadas, as transcrições de suas falas se mantiveram o mais fiel possível ao que foi dito por elas e, portanto, mantiveram-se os traços de oralidade e as pausas presentes em suas declarações.

5.1 A história da voz de Anna e o direito à participação sociopolítica

“Eu sou alguém que acredita no que faz e faz o que acredita.”

Essa é a primeira resposta que Anna enuncia diante da pergunta: “Quem sou eu?”. Em seguida, para fazer presente algumas partes dela mesma, apresenta elementos da sua infância e a sua primeira personagem representativa como maneira de expressar parte de quem é: a “menina-inquieta-de-voz-presente”.

A minha voz, partindo deste fluxo natural da história da criança e do adolescente dentro da sua casa, dentro da sua escola, sempre foi uma voz muito presente. E eu sinto que as pessoas não

estão acostumadas. Eu sempre fui muito inquieta com a realidade no meu entorno eu era aquele tipo de criança que pergunta sobre tudo. O tempo inteiro quer saber sobre tudo. E muitas vezes, eu percebia que a minha voz desde o meu contexto familiar [e] dentro do contexto escolar assustava, e eu nunca fui acostumada com isso. Porque para mim era normal dentro de um almoço de família perguntar para as pessoas como a morte funciona [risos].

... Porque, assim, para as crianças isso é comum. Porque você adquire este filtro, infelizmente a gente adquire este filtro, ao longo da vida. Eu digo infelizmente, porque na verdade é esse filtro que nos impede de ter discussões mais/ com mais naturalidade.

Em continuidade, na pretensão de revelar algo seu, apresenta seu local de pertencimento, e aquilo que irá chamar como “os outros que a afetam”.

Eu nasci no município de Atibaia, eu sempre digo que é a terra das flores e do morango. Eeeeh, fui nascida e fui criada aqui, nunca morei em nenhum outro lugar. Vim de uma família que me apoiou muito desde o início. Aaaaa minha família ela vem de uma mesclagem muito interessante, sou neta de sergipano e a minha mãe nascida em São Paulo e morou em Goiás, neta de Espanhóis, eeh, fugidos da guerra, eeh, vindo para o Brasil os meus bisavós; os meus avós nascidos já aqui. Então, o quadro que define a minha história e a história da minha família já traduz muitos dos meus pontos de vista e muita diversidade.

Então vejo minha mãe e meu avô como frutos disso, pessoas por quem tenho um afeto imenso – mais que isso, de me sentir afetada. Mesmo que em muitas coisas a gente não concorde. Mesmo meu avô, sem ter tido o tipo de análise pessoal que ele tenha, faz uma constante reconstrução, aprendendo a lidar consigo e com os outros. Que é muito importante, aos 18 ou aos 81 anos.... E minha mãe como figura central não só de apoio na luta, mas de companheirismo diário, cotidiano, importantíssimo. De suporte mesmo.

Neta de avós sergipanos e bisneta de pessoas que fugiram da guerra, com uma mãe nascida em São Paulo: Anna, com isso, afirma que cresceu em uma dinâmica familiar plural, em que a diferença e a pluralidade se fazem presentes e são administradas. Além disso, na sua apropriação desta realidade, a visão contrária não é tolhida nem reprimida. Esses são os elementos que vêm justificar a personagem “menina-inquieta-de-voz-presente”.

É nesse contexto, que Anna pode-se pensar para além do formal, como ela mesma irá conceituar: o local que permitiu o exercício de sua criatividade. Com isso apresenta a casa dos seus avós, onde costumava ficar quando a mãe precisava trabalhar como representante comercial.

passei grande parte das minhas tardes dentro da casa dos meus avós, exercitando a minha criatividade. ... eu sempre fui cercada de livros dentro da minha casa. E a minha mãe que sempre gostou de ler e me cercou desde as revistas Cláudia até os livros infantis. Então eu cresci lendo de tudo. E quando eu aprendi a ler, eu percebi o quanto isso me abria portas para eu compreender o mundo ao meu redor.

Após dar a sua interpretação sobre a dinâmica familiar e como o processo de leitura mediado pela mãe contribuiu para que ela pudesse entender o mundo a sua volta, Anna, a

narradora, aborda as suas vivências na escola como um local com dois sentidos: o primeiro se refere ao quanto este espaço marcou a sua trajetória, e o segundo é a percepção da questão de gênero nas relações a partir da “sexta-feira do brinquedo”, um espaço em que ia para brincar junto com os(as) colegas.

Estudei em escola pública aqui de Atibaia chamada Maria Helena Ferraz que marcou muito a minha vida, trajetória, foram cinco anos lá... Uma vez as minhas sextas-feiras do brinquedo sempre foram, né, as minhas amigas levando fralda e uma vez eu pintei a minha cozinha [risos]. Tinha uma cozinha móvel, umas panelas cor de rosa e eu pintei tudo de preto porque tinha um volante. Porque meus amigos tinham carrinho, e eu não entendia por que eu não podia ter. E aí, eu fui dirigindo o meu fogão dentro da escola [risos]. E quando um amigo começou a gritar, ele falou: ‘Aí, pilota o fogão!’. Eu só segui o que ele falou e quase atropeliei o menino..aííí [risos] ...eu pintei a minha cozinha de preto para atropelar o menino... não só nestas sextas-feiras de brinquedo dessas tardes lúdicas; eu percebi em outros momentos que as brincadeiras que eu queria não eram essas, eu queria montar uma tenda no quintal da minha avó para brincar de corretora de imóveis, queria abrir a minha própria empresa, me pendurar em andaimes, não era a minha parada ficar fazendo o que as pessoas estavam me ensinando a fazer naquela época. Não era o meu sonho ter uma máquina de lavar pratos de plástico que a água sai com glitter, sabe? [risos]. Não era esse o meu objetivo na época... Então eu lembro até que eu estava discutindo com um menino que era anos mais velho e estava falando que eu era ridícula. E ele me chamava deeee... ele falava...ah, como é que ele falava? Sei lá, acho que ele falava que eu ia ser alguma coisa que eu ia ser sapatão um dia porque eu brincava de carrinho, ou alguma coisa do gênero. E eu ria da cara dele e eu começava a falar que uma coisa não tinha nada a ver com a outra. E ele ficava falando: Ah! Você é ‘femimista’. Aí eu falei: Eu sou femi o quê? E ele tentou falar que eu era feminista, mas falou que eu era ‘femimista’. E aí na hora eu falei: Ah, é você! [risos] Porque eu não entendia o que era aquilo, e eu nunca tinha escutado aquela palavra, e eu cheguei na minha casa e eu abri o dicionário na casa da minha avó inclusive e eu não achei o femimi... achei feminismo e entendi que era mais ou menos a mesma coisa e estava lá que era a luta por paridade e direitos iguais para ambos os gêneros e aí fui perguntar para a minha avó o que era, e aí ela falou que não era nada para a minha idade e aí eu fui perguntar para a minha mãe, e aí a minha mãe falou: Ah, é o que eu faço dentro de casa. Aí eu falei: então é o que eu vou fazer também mesmo eu não entendendo o que era; em uma determinada época, em alguns momentos nessas transições na minha história de infância, eu comecei a vestir militâncias não antes do que necessário, mas no momento certo. E na minha casa, essas relações são absolutamente abertas, os papéis de gênero não se reproduzem ali e nisso eu fui educada para entender que isso seria algo decisivo, que seja fio condutor da minha trajetória como algum tipo de papel determinante. E ali eu percebi que essas tardes lúdicas, que esses momentos de infância que cabem também na narração de criança e adolescente-água-com-açúcar são também pontos focais para que essas tardes e esses momentos sociopolíticos passem a ser mais aflorados. Porque: o que é a vida política senão uma ferramenta para continuar o cotidiano?

Neste trecho, Anna revela aquilo que já havia sido enunciado em outros momentos: as crianças participam, se representam politicamente mesmo que os olhares dos adultos ou da estrutura social não lancem luz para esse elemento, de quem passa pela experiência e pela instituição *infância*. Ainda, mais para o final, ao representar a sua personagem “menina-inquieta”, diz o que nega com ela, a valoração de uma política de identidade que tem como expectativa uma “criança e adolescente-água-com-açúcar”, em que, despretensiosamente,

assume o rumo que as coerções sociais da época tentam lhe impor, em especial quando se pertence ao gênero feminino: sonhar em ter namorado, se casar e brincar com utensílios domésticos. Com isso, demonstra que assumir papéis e se representar na infância não são mero inculcamento de ideias, mas, em certa medida, diante das condições possíveis, uma escolha.

Quanto à escola como espaço de interação, mediação e reprodução interpretativa da realidade, a “menina-inquieta” apresenta a sua relação com a escrita e entre seus pares.

Então, o meu primeiro contato com a escrita também com a ferramenta de literatura; foi nas minhas séries iniciais, primeira, segunda série... eu passava quase todo o intervalo junto com outros amigos, escrevendo histórias em um caderno, mas um pouco antes disso eu sempre tive o sonho de publicar um livro porque eu me identificava muito com a área da comunicação, mas depois acabei descobrindo que eu tinha uma paixão pela literatura. Então, eu e uma amiga escrevíamos histórias em uma folha de [papel] almaço e depois eu grampeava e batia na porta da coordenadora pedindo para que ela colocasse na biblioteca da escola. E ela ia arquivando aquilo na prateleira... deixava em uma pequena biblioteca que tinha dentro da sala de aula. E tinha a enorme biblioteca da escola que era a minha ambição, eu queria escrever alguma coisa que fosse digna de entrar naquela biblioteca.

Anna, neste trecho, em termos performáticos da sua identidade por meio da atividade de ler e escrever, fala sobre o seu primeiro projeto de vida: o sonho de publicar um livro e ser escritora. A personagem “menina-inquieta” encontra um sentido valorativo na escrita, e isso a ajuda com o seu desejo de mudança, escrever algo que seja digno de entrar na biblioteca maior.

No terceiro ano da escola primária, a narradora recebe um convite que será o disparador para a sua luta e tomada de consciência política.

E eu fui convidada, aaaah, eu lembro que eu estava na terceira série e eu fui chamada na sala da direção e eu fiquei apavorada achando que eu tinha feito alguma coisa [sorriso com risos] e no que eu entrei na sala da diretora, elaaa perguntou se eu já tinha ouvido falar do chamado Estatuto da Criança e do Adolescente. E eu disse *nunca*, na verdade eu já tinha ouvido falar do direito da criança e do adolescente do tal ECA, mas eu não conhecia nada a respeito. E ela estendeu a mão para mim e me deu um livro marrom horroroso com um calhamaço de páginas de letras miúdas e milhares de artigos e falou: “Boa diversão, eu te espero na segunda-feira!”. Eu teria o final de semana para entender aquele livro de histórias em quadrinhos sobre trabalho infantil que ela me entregou na época porque na segunda-feira seria a Conferência Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

Eu imaginei que seria um lugar absolutamente burocrático com milhares de pessoas discutindo leis, artigos com todas as milhares de demandas que políticas públicas voltadas para a garantia de direitos e proteção integral de crianças e adolescentes acarretam, mas a verdade é que eu passei um final de semana na minha casa com um livro para cima e para baixo e de baixo para cima lendo e decorando os artigos para eu me preparar para um linguajar de cunho acadêmico para participar da conferências.

O ECA é uma lei supernova. Não dá para comparar com legislações de outros países ou que tem 200 ou 300 anos. Tem apenas 28 anos. Gente, vivemos em um país onde o Estatuto da Juventude nasceu apenas em 1990. Temos muito a construir. O ECA é uma legislação elogiada internacionalmente e até concordo que pelas normas do *juridiquês* ele é um avanço do Estado. Mas o que me proponho é que a gente, nessa construção da rede protetiva, tenha o ECA comentado para a criança, por que não? Com legendas ilustrativas, para todos entenderem.

Ainda, quanto ao convite que recebeu aos 8 anos de idade pela diretora, Anna faz uma ressalva e, com isso, fala do que pode ser entendido como participação política para crianças no cotidiano sem a sua institucionalização.

Então, às vezes, é muito mais fácil para as pessoas entenderem que a minha participação nasce do convite de uma diretora, de compreender que na verdade eu passei a ter um entendimento da minha participação, a partir daí. Mas a minha participação nasceu comigo, assim como nasce com qualquer criança e adolescente. No momento em que você chega na sua casa e você quer comer doce antes da hora, você quer ir para uma festa que não é em um lugar que a sua mãe conhece ou alguma coisa, você passa a discutir, a comentar, você passa a trazer os seus posicionamentos da maneira apreensível do jeito que você quer, você já tem uma participação política. Então a gente tem que parar um pouco de narrar este tipo de movimento como um fio condutor que vem da participação de um adulto, que muito benevolente leva a criança para o pedestal da sua participação, e assim, a abençoa. E então, em todos esses momentos mais simples, mais cotidianos que essa participação irá se dar e não necessariamente pela intervenção de um adulto. É aí que nasce a autonomia da criança e do adolescente na verdade.

Antes de iniciar a contar sobre a sua vida política, Anna acrescenta um fechamento das questões que apresentou até o momento.

Olha, eu não fui preparada para me descobrir como militante, porque eu não fui educada para saber que eu poderia ser, então nós pensamos a partir do momento que nós temos alguma liberdade para pensar a respeito de determinadas coisas. E eu não tinha uma educação voltada para isso. Eu não tinha uma educação opressora, que me reprimia dentro das minhas ideias, mas que me instigava a pensar nessas coisas. E por isso que esse discurso sobre protagonismo, anos mais tarde, soou de maneira tão forte para mim, porque eu percebi que já era uma bandeira que eu levantava há muito tempo inconscientemente. Foi um processo de tomada de consciência.

Assim, ela nos conta como inicia a sua trajetória no ativismo, como processo de tomada de consciência, pela garantia de direitos junto aos seus pares do público infantojuvenil, e conta sua primeira experiência de participação na Conferência Municipal dos Direitos da Criança em sua cidade.

Então, Anna Luiza é uma menina queeee, aos oito anos de idade, descobriu que tinha uma voz, mas nunca antes tinha aprendido a lidar com a própria voz em um espaço que ela ainda não sabia que isso era um direito, ainda era entendido como um privilégio.

E ali eu fiz a maior descoberta da minha vida, eu entendi que a minha voz é um direito que eu podia me posicionar e que esse posicionamento não era entendido como um privilégio. Que as pessoas me ouvirem e compreenderem as minhas ideias não é um plano dos sonhos ou um plano de metas futuras como cumprimento no vir-a-ser adulto, mas sim um plano de ações concretas no presente. E ali eu me reuni com um grupo de crianças para discutir as políticas públicas executadas no município de Atibaia para garantia de direitos de crianças e adolescentes e começar a pensar em como nós poderíamos participar daquilo. E eu entendi o que era o protagonismo infantojuvenil de fato. E quando eu cheguei no centro de convenções, local onde aconteceu o evento em julho de 2008, junho, aliás, eehh, eu encontrei diversas crianças com os seus crachás enquanto delegada³⁹ com direito a voz e voto dentro de um espaço com pessoas, com conselheiros de direitos, conselheiros tutelares; atores do CREAS, do CRAS e do SUAS; membros do legislativo e do executivo apenas para eu assisti-los. E ali no primeiro momento eu não entendi o que estava acontecendo, porque durante oito anos de história eu só assistia lugares enquanto crianças, para assistir a sua voz sendo discutida e histórias sendo trabalhadas, a sua garantia de direitos sendo posta em pauta sem a sua parte de participação. Então como eu me lembro que existiam vários eixos em grupos de debates de segmentos de vários temas, e eu decidi entrar em um grupo de direito à expressão de crianças e adolescentes.

Com isso apresenta uma nova personagem, fruto da metamorfose da “menina-inquieta” com sentido político, a “menina-com-voz-e-direitos”. Como ouvinte de sua voz, a sua metamorfose de personagem acontece por meio da descoberta de que, embora Anna soubesse que tinha uma voz e que, no seu cotidiano, se representava, o peso político disso, como categoria de atuação por meio do ativismo pela categoria idade, não era anteriormente um elemento, ou seja, há uma mudança valorativa de sentido, no modo de pensar a si mesma, se representar e relacionar-se com a realidade a sua volta.

Neste ponto, a “menina-com-voz-e-direitos” explica o sentido que a palavra protagonismo tem para ela.

O protagonista, portanto, é aquele que se destaca como indivíduo, por levar as suas ideias sem medo que elas sejam criticadas ou que alguém discorde com [sic] elas. Ele entende que o seu posicionamento é como se fosse um soldado no campo de batalha lutando pelos seus ideais.

A “menina-com-voz-e-direitos”, na primeira conferência de que participa em sua cidade, é eleita “delegada-mirim” pelas crianças e, então, passa a exercer uma nova atividade representativa. Para entendimento, cada criança nas conferências escolhe um eixo temático, para expressar a sua visão de mundo e propor ações que possam refletir no cotidiano daquele município, como, por exemplo, o tema escolhido pela narradora, “expressão de crianças e adolescentes”. Após formular a proposta, há uma plenária na qual a criança eleita pelo grupo

³⁹ São eleitas crianças para representar as pautas e discussões acerca das decisões das políticas públicas de seu município que afetem diretamente o público infantojuvenil. (8ª Conferência estadual dos direitos da criança e do adolescente, Alagoas, 2009).

apresentará as proposições formuladas e a seguir haverá uma votação por todos(as) os(as) presentes, para possível implementação, caso a proposta seja viável. Neste caso, Anna, por meio da personagem “menina-com-voz-e-direitos”, foi eleita como delegada-mirim para fazer esta representação. Além disso, no mesmo evento, foi indicada para participar da etapa regional.

Anna, após eleita delegada-mirim, recebe o apoio do presidente do CMDCA de Atibaia, que tem o cuidado de explicar a sua mãe a responsabilidade e a tarefa em que a “menina-com-voz-e-direitos” estava envolvida.

O presidente do CMDCA municipal que é o M.M, ele foi presidente durante dois mandatos. E quando eu participei da Conferência Municipal, lá em 2008, foi ele que teve a sensibilidade de ligar para a minha mãe, que estava em São Paulo; no dia ela sabia que eu ia para a Conferência. Mas quando ele ligou para ela, ela me deixou na escola às 9 horas da manhã e eu fui pegar uma van junto com outros adolescentes e crianças da escola que iam para as Conferências. E às 5 horas da tarde ela está em São Paulo e recebe uma ligação, dizendo que a filha caçula dela estava na sala do CMDCA do município com o presidente do CMDCA, com o conselheiro tutelar, com gente do CREAS e com o Dr. A.M.⁴⁰ E tinha acabado a conferência e ela nem ouviu o que aconteceu direito e disse: “Eu vou fazer de São Paulo a Atibaia em meia hora”. E em meia hora, ela estava dentro da sala do conselho para descobrir o que estava acontecendo. Mas ele teve toda a sensibilidade de explicar como havia acontecido o processo, de explicar toda a responsabilidade [com] que eu estava me comprometendo, o potencial que eu tinha de participar naquele momento e a importância de falar sobre aquilo; que é uma conversa e uma sensibilidade que muitos representantes do CMDCA não têm.

... o M. M, meu padrinho⁴¹, sentou para conversar com a minha mãe, ele falou: ‘Olha, eu vejo um potencial de transformação’, foi essa a frase dele, que ela discuta política pública. E a minha mãe me conta essa história de um jeito muito engraçado. Porque ela olhou para a minha cara e a minha cabeça quase não batia na mesa. E ela falou: ‘Você discute política pública?’. E é diferente do que muitas pessoas ouviriam, que é: ‘Você não discute política pública’. Ela me perguntou, eu falei: ‘Estou aprendendo a discutir’. E naquele momento, ela abraçou essa trajetória junto comigo.

E ela [a mãe], naquele momento, entendeu. Talvez não soubesse tanto o caminho que ia tomar, mas a dimensão; e entendeu que era uma responsabilidade então ela ia participar sempre comigo.

Após essa aproximação e explicação do presidente do CMDCA, Paula, sua mãe, entende esse compromisso de ser uma apoiadora das responsabilidades e do desejo de participação política da filha. Agora, na visão de Anna, passa a representar também várias personagens.

⁴⁰ Advogado e ativista pelos direitos humanos, com pauta especial nos direitos da criança e do adolescente.

⁴¹ Elege-o como padrinho de militância, por ter tido sensibilidade de explicar tudo para sua mãe, e ajudar a abraçar o seu desejo de representação.

E o mais interessante é que estes cinco anos de história que a gente está contando, a minha mãe sempre esteve lá deixando a casa, o seu trabalho; eu brinco que ela é a minha mãe de obra – *mãe-nicure, mãe-cessora, mãe-trocínio, mãe-torista* quando precisa, às vezes, tirando dinheiro do próprio bolso, 80% das vezes para que pudesse sair da minha casa e cumprir todos os meus eventos, no máximo, me dando todo o respaldo, me ajudando. E essa parceria se dá no nível pessoal e no nível de luta. Ela se tornou conselheira de direitos, sendo representante comercial por entender a importância disso. Então, quando a minha história começa a ser narrada de forma coletiva é porque toda essa especificidade dentro da história do casamento dos meus avós, depois do nascimento da minha mãe e dos meus tios; todos com aparências diferentes, isso se relaciona com tudo o que foi construído ali. A minha relação com a minha mãe se aproxima muito da minha relação dentro do meu trabalho. Ela é quem acompanha em tudo. Então, se eu for falar da minha relação com a minha mãe, provavelmente, eu vou focar nas palestras e nos meus projetos do desenvolvimento das minhas atividades.

Com o apoio de sua mãe, Anna, no ano seguinte, por ter sido eleita delegada-mirim, passa para a etapa regional das conferências. Com isso, descobre que as outras crianças do ano passado, também eleitas delegadas-mirins na etapa municipal, não estavam neste local representativo de fala. Consequentemente, passa a representar a personagem – a “única-criança”.

Então, quando eu fui eleita na etapa municipal, logo no ano seguinte, eu passei da etapa regional, que foi no santuário de Schoenstatt aqui em Atibaia. E ali eu fui convidada para representar as crianças da mesa, e o que eu observei, que além de eu ser a única criança na mesa, todo mundo brincava que o microfone até me escondia pelo meu tamanho; na mesa de abertura eu fiz uma fala dizendo que nada adiantava nós nos reunirmos, eles me chamaram de dois em dois anos que é a periodicidade das conferências; atualmente de três em três anos, para discutir as políticas públicas daquele problema porque diariamente você vê crianças sendo abusadas, sendo colocadas em situação de trabalho infantil, sendo colocadas na condição de exploração sexual e tantas outras violações de direitos todos os dias.

E é aí que desaparecem as crianças é aí que desaparecem os adolescentes é aí que a participação deixa de acontecer ou a criança nem chega a continuar no processo de conferências porque a mãe não deixa ou quando é criança a mãe obrigatoriamente precisa acompanhar até os doze anos e depois ela vai acompanhada pelos representantes do município ou da região. E a minha mãe deixou muitas vezes como ainda deixa a casa por três, quatro dias, para me levar uma vez por semana de ônibus para a Santa Efigênia, pegava metrô e eu ia voltar com caixas de ECA para Atibaia, ia em reunião de CMDCA, reunião do CREAS, a gente fazia assembleia, fazia audiência pública.

Anna, dividida entre as personagens a “menina-com-voz-e-direitos” e a “única-criança”, passa então a se representar frente às demandas da etapa regional como delegada-mirim. E neste ponto, percebe que as pessoas se surpreendem pelo fato de ela ter um discurso crítico, diante do cenário que lhe é apresentado.

E eu me lembro que, no momento da minha fala, eu estava falando sobre arregaçar as mangas e utilizar da conferência com o seu verdadeiro sentido, que é conferir se os nossos direitos estão sendo garantidos que a surpresa geral, eehh, não pelo que eu estava dizendo, mas por não

esperar ouvir nada de uma criança. Porque esperavam que, em uma mesa de abertura, que uma criança apenas lesse um bilhete deixado pelo presidente do conselho de direitos e dissesse exatamente o que se esperava dela. Não apontasse criticamente o que ela enxergava na garantia de direitos.

Então a minha participação na rede protetiva começou dentro de conferências; passando pela conferência regional, eu fui eleita para a conferência estadual, aquela conferência era um ‘encontro lúdico’ era assim que era chamada. E no encontro lúdico estadual eu encontrei as crianças do Estado de São Paulo na cidade de Bragança. Passei três dias lá.

Nestas conferências, Anna pontua o quanto percebia que algumas pessoas ali presentes tinham a visão de que a participação de crianças era algo apenas figurativo, ou seja, que seria reproduzido o olhar adulto em sua voz. Porém, a “menina-com-voz-e-direitos” demonstra que estar ali é uma escolha sua e, conseqüentemente, ter a sua interpretação desta realidade a ponto de se posicionar diante dela também. Após o encontro lúdico, Anna se depara com a solidão do protagonismo infantojuvenil, pois percebe que sua realidade é diferente de outras crianças que tinham o potencial, mas que não houve um trabalho com as suas famílias para valorarem este espaço representativo.

Que isso não nasceu comigo na verdade, né? Eu acredito que se hoje eu tenho a oportunidade de ser assim, as pessoas abriram portas para mim também. ... quando você vai fazer um convite para um adolescente participar em uma conferência e ele vai e ele é eleito. Ele recebe a proposta dele, e ele passa para a regional. Só que a etapa estadual dura quinze dias. E aí, a mãe tem que autorizar, e neste ponto você perde mais de quarenta por cento dos adolescentes. E aí, você começa a perceber que existe ali e agora a necessidade de um vínculo com a família e muitas vezes a família não entende essa necessidade. Conferência do quê? Direitos humanos. Direitos humanos? Você acha que você vai?

Porque um sério problema que existe hoje é: acabou a conferência, para onde vão as crianças e os adolescentes? Daqui a dois anos vem uma outra turma e ninguém ouve falar daquelas pessoas que tinham ideias tão maravilhosas e que tinham uma forma e uma expressão tão consolidada dentro daquele momento. Elas desaparecem. Porque a gente não tem um trabalho de continuidade nos municípios, nos CMDCAS, nos conselhos e órgãos públicos para executar políticas que mantenham a atuação da criança e do adolescente no protagonismo infantojuvenil, porque não há interesse. Então eu sabia que aquela criança que tinha participado daquela conferência da primeira vez e que a mãe se deparou com aquela situação absurda de luta e de briga de vaidade dentro de um processo democrático, ela nunca mais ia participar.

Gradativamente, com a sua participação, a “menina-com-voz-e-direitos” passa a perceber os fios invisíveis quanto à administração da sua identidade pública, o fato de ser criança e a cultura do menorismo.

Primeira coisa, quando você chega com oito anos e você sobe em um palco e te passam um microfone para falar sobre qualquer coisa, a primeira reação é: Ahnnn!!! E aí, todo mundo só presta a atenção no seu tamanho ou nas suas duas tranças ou no Lollapalooza que tá rolando com tanta presilha colorida na sua cabeça. E aí, as identidades começam a se confundir e as pessoas não prestam mais atenção.

Paralelamente a isso, nossa narradora escreve um livro com seus(suas) amigos(as) Fred, Bruno, Lu, Gi e Isa, que também são protagonistas da história: “O Espelho mágico”, uma narrativa fantástica na qual essa turma, após encontrar um espelho em um sótão, descobre um mundo mágico e misterioso.

E foi aí que eu reuni os cinco amigos que foram os ilustradores e os diagramadores do processo. E nós decidimos tornar aquilo um processo um pouco mais concreto. Então, pegamos um caderno universitário, plastificamos e colorimos noventa e cinco páginas escritas em todo o recreio com muito afinho com uma história sobre os seis como protagonistas dessa história. E aí, quando nós terminamos, foi aquilo que eu contei – eu levei para a coordenadora da escola que hoje é a secretária de educação, ela se apaixonou pela história e ficou lindo o caderno e levou para a reunião HTPC que são as reuniões dos professores na rede municipal. E, por coincidência, o prefeito estava presente na reunião e a secretária de educação também. E quando eles tiveram contato com o material, eles decidiram publicar o livro. E aí ela [a diretora] contou para a escola e deu o nosso presente e foi um choque absoluto. Porque jamais poderíamos esperar que a nossa voz, também dentro de uma narrativa, dentro de uma linguagem infantil com desenhos feitos à mão em um caderno universitário em todo o intervalo fosse digna de ser publicada ... e em 2010, que foi o ano que eu escrevi o meu primeiro livro, “O espelho mágico”... é uma história infantojuvenil sobre um grupo de amigos que viaja para um mundo paralelo e passam por uma série de dificuldades. Em cada capítulo fala sobre a importância de uma virtude do ser humano até que eles consigam voltar para casa. E esse foi, eeeeh, essa foi a minha primeira publicação; quando eu levei, na verdade, o meu intuito era poder disponibilizar na biblioteca da escola, não publicá-lo. Então, a minha participação sempre foi caminhando junto com a minha paixão pela literatura.

No início de sua trajetória, Anna contou do seu gosto pela leitura e pela literatura. Ela retratou a escola como uma instituição que mudou a sua vida e disse ter um sonho, um projeto de vida: escrever algo que fosse digno de entrar na biblioteca maior da sua escola. Neste momento, junto a seus pares e com o reconhecimento da direção da escola, ela passa a encarnar a personagem “criança-escritora”. Na verdade, neste trecho, Anna anuncia o quanto crianças participam e são muito competentes no que fazem, pois com a ajuda da diretora, ela e sua turma publicam um livro em que todo o processo foi confeccionado por seus pares.

Neste sentido, a “Anna-escritora” passa a dar forças à personagem “menina-com-voz-e-direitos”, pois ela emerge como resposta diante dos primeiros questionamentos de sua experiência de representação como criança para garantia de direitos na cena política. A partir deste ponto, sua participação passa a se intensificar cada vez mais. Em fins de 2011, início de 2012, Anna, com 11 anos, passa de delegada-mirim municipal para delegada-mirim estadual. Agora ela representa os direitos da criança e do(a) adolescente do Estado de São Paulo e, com isso, visualiza o aumento de suas possibilidades e responsabilidades.

E quando eu participei do encontro lúdico estadual junto com um grupo de crianças e nós desenvolvemos as propostas e eu fui eleita delegada estadual, aquilo acarretava uma outra função, que era fazer parte da comissão organizadora da próxima conferência. Então, além de representar as crianças do Estado de São Paulo, no que diz respeito ao emprego da nossa voz no discurso da garantia de direitos, agora eu ia participar da organização e sistematização de uma outra conferência próxima, que aconteceu em 2011 para 2012, e como aquilo ia funcionar e eu já logo pensei que a minha participação enquanto criança - que até então não participavam crianças na comissão organizadora - era um outro passo porque, eehh, eu podia inserir a agenda da participação da criança de fato pelo olhar da criança que eu era na época. E não pelo olhar do adulto que assistia à criança e compreendia através da sua vivência anterior a importância da participação. Então, a partir dali, a minha participação foi ficando mais intensa.

Com a atividade de delegada-mirim estadual, Anna a “menina-com-voz-e-direitos”, recebe um convite da Revista Viração e inicia o ofício de ser jornalista-mirim.

Então, aconteceu a conferência estadual em Serra Negra, no meio do processo das reuniões das comissões organizadoras. E eu fui convidada para participar da EDU comunicação que era coluna de comunicação jornalística da revista Geração, que é uma revista maravilhosa que trata da garantia de direitos, que trata da expressão do público jovem, que fala sobre o combate a DSTs [Doenças Sexualmente transmissíveis], sobre educação sexual, sobre a participação política de crianças e adolescentes, dos direitos, direito a [voto], tudo isso.

Por meio desta nova atividade, a “menina-com-voz-e-direitos” irá ganhar força para questionar, denunciar e buscar novas alternativas às vias tradicionais de participação nos espaços de fala pré-determinados das conferências e, de certo modo, interdita as expectativas dos outros sobre ela, como veremos em sua trajetória.

E eles [equipe da revista] passaram a acompanhar as reuniões da comissão organizadora me preparando porque era eu e o meu amigo e uma das crianças apenas que poderiam participar e então eu participei porque na época o meu sonho era ser jornalista. E um grupo de adolescentes ficaria responsável por cobrir, eehh, através de entrevistas, jornalismo, a conferência que durou seis dias em Serra Negra. Forem três dias de conferência lúdica e três dias de conferência regional.

Em paralelo, como delegada estadual, em 2012, parte para a Conferência Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente. Anna se depara com pessoas do Sistema de Garantia e Proteção de Crianças e Adolescentes, que acabam por deixar o protagonismo infantojuvenil como algo arbitrário na decisão do processo de organização da conferência. Segundo ela:

Porque o que acontece de críticas nas conferências é que muitas vezes a participação do público é muito focada no próprio [no momento de decidir] e não em pensar em políticas para garantia dos direitos, mas em decidir quem vai para o congresso nacional, quantos vão ser eleitos, quem vai para Brasília e como a gente vai fazer e isso e aquilo e como eu vou levar a

minha cidade; e a gente perde muito neste processo porque a gente suga toda a energia que existe para discutir o que será de fato trabalhado nas conferências.

Ao perceber a contradição entre as disputas pessoais e a agenda de protagonismo infantojuvenil, Anna relata:

E aquela foi a experiência até então mais intensa que eu vivi de participação política e social. Foi a primeira vez que eu pude confrontar o interesse de crianças e adolescentes em participar com o interesse de adultos de barrar a nossa participação, por entender aquilo que era justificado como algum tipo de proteção à criança e ao adolescente, a não ser exposta a um processo de execução da sua voz. Porque como nós estávamos [lá], demos início às conferências, eu e o grupo de adolescentes [que] faziam entrevistas e está até disponível nos canais da Geração e escrevia sobre a voz das crianças nas oficinas e escrevia criticamente sobre os processos

Ao perceber um espaço tomado pelo poder e pelas burocracias, Anna tem a notícia de que não poderá ir até Brasília participar, pois não havia vagas para “apenas-uma-criança”, personagem que lhe será atribuída pelos outros, no sentido de uma política de identidade sob o discurso ideológico de minimizar as suas possibilidades de participação.

E ali eu entendi a dificuldade, porque depois de dois dias de muito trabalho, aos 11 anos, eeh, escrevendo e gravando vídeos e fazendo as entrevistas; foi assim que começou até o meu canal de entrevistas⁴², fazendo entrevistas para a Geração. Houve o momento da eleição e era eu quem iria representando as crianças e os adolescentes para a etapa nacional e eu descobri é que não haveria uma vaga para crianças. O que eu não entendi é por que ninguém havia me orientado, durante todo o processo, que eu estava sendo treinada para participar e eu descobri que o que era esperado é que, por eu ser criança, eu deveria ter subentendido que não teria a minha participação garantida no encontro nacional, porque eu era só uma criança.

Neste trecho, entende-se que Anna teve o seu direito de participação violado. Na condição de ser “apenas-uma-criança”, nossa narradora se vê frustrada diante da impossibilidade de participar com a sua ida a Brasília e de votar nas propostas da plenária.

E eu não participei do processo de eleição, eles simplesmente disseram: “Não entrem os adolescentes!”. E ainda existe né, eeeeeess a dificuldade de cuidar de garantir o direito de protagonismo ao adolescente é uma dificuldade infinitamente maior de garantir o direito de participação das crianças. E eu saí daquela conferência devastada. Eu saí assim, com eu estava sem voz, são seis dias gritando em plenárias, fazendo moção de repúdio, fazendo entrevista, ahhh, participei das duas mesas de abertura, acompanhei o processo do regimento interno; como comissão organizadora, tanto em palestras como na entrega de crachás do pessoal, quanto em organizar o pessoal do ônibus; a gente faz tudo até contratar a banda da cidade para tocar na festa dos adolescentes, a sempre gente faz. Então eu estava muito cansada do evento e

⁴² Em uma plataforma virtual de vídeos.

eu tinha esperança que no penúltimo dia eu não esperava ganhar a eleição, eu esperava participar da eleição para votar e entender a importância de levar uma criança para uma conferência nacional ou mesmo que eu não fosse eleita participar do processo democrático.

Então quando a gente voltou para Atibaia ... em que eu não pude participar da eleição de 2012 o M.M.[seu padrinho de militância] do CMDCA disse: “Ela vai! Independentemente do que aconteceu.” Porque eu naquela vez na conferência, ao final eu fui atrás da conselheira do conselho estadual e falei: “O que é que aconteceu? Na, na, na, na, né por que a criança não pode participar?”. E ela disse que não podia, que eu tinha sido orientada sobre isso, coisa que não tinha acontecido, senão eu nem teria mudado a esse ponto, me dado todo aquele trabalho ou *stress* no último dia. E então, isso já era justificado porque a prioridade absoluta do protagonismo infantojuvenil se dá quando a voz é solicitada que é aos 12 anos, e eu não entendia o porquê, aos 11 anos, eu não podia ir para uma conferência nacional.

E no dia que ele [M.M] entrou numa , ele percebeu que, no que ele entrava, três conselheiros saíam pela outra porta, e porque simplesmente não iriam dar apoio, ele simplesmente disse: ‘Ela vai por Atibaia e vocês só têm a perder com isso’. E aí ele olhou para mim e ele separou dentro do fundo municipal toda a verba que a gente ia precisar para traslado, alimentação e para hospedagem, e eu não sabia se eu ia entrar na conferência porque eu não era delegada e eu não tinha sido eleita, talvez eu ficasse do lado de fora do Ulisses Guimarães em Brasília.

Anna, com o apoio de M.M, consegue ir à Conferência em Brasília, como jornalista da revista *Viração*.

E eu ainda disse, eu lembro perfeitamente, eu disse para ele assim: ‘se eu ficar do lado de fora eu entevisto quem está fora da Conferência sobre o que eles não estão fazendo lá dentro, mas eu não vou deixar, eu não vou ficar passeando em Brasília seis dias, sem isso, eu não! Eu fico lá dentro!’. E o que facilitou o processo foi uma coincidência do destino, porque eu faço aniversário no dia 10 de julho: eu faria 12 anos naquele ano. Então eu me tornaria adolescente no dia 10 de julho, e a conferência iria acontecer ao dia 11 a 14 de julho. Então, no dia em que iria acontecer a conferência, foi o meu primeiro dia enquanto adolescente. Eu teria acabado de completar 12 anos e mesmo alegando isso, alegando que no momento do procedimento da conferência eu já teria idade eles não compreenderam essa importância simplesmente que no momento que na data eleição eu tinha 11 anos e dez meses, sabe? Foi uma coisa assim absurda.

E durante todo o processo o meu trabalho era uma oficina de jornalismo, então eu tirava algumas fotos, eu entrevistava as pessoas. Pude conhecer o ministro do trabalho, pude ter contato com todo o alto escalão de garantia de direitos de crianças e adolescentes que estava naquele momento lidando com muita naturalidade com o fato de não ter criança presente no evento.

Chegando na Conferência Nacional, Anna e sua mãe não se dão por vencidas, vão para frente do local e começam a sua luta para conseguir entrar no evento e participar do espaço deliberativo.

Eu me lembro de entrar junto a minha mãe e ela olhar para mim e falar assim: ‘Se você não conseguir entrar, fica calma’. E eu já sabia que a gente ia conseguir entrar, nem que fosse pelos fundos do Ulisses Guimarães, nem que eu saísse escoltada pela polícia [sorriso], mas eu ia encontrar alguma maneira de participar do evento porque era simplesmente o desfecho de uma caminhada de 4 anos, era o momento em que eu ia encontrar com adolescentes de um

Brasil inteiro reunidos em um centro para discutir como os direitos de crianças e adolescentes estavam sendo garantidos. Essa foi a minha primeira experiência com direitos de crianças sendo violados dentro do próprio sistema de garantia de direitos.

Mesmo se sentindo frustrada e com os seus direitos violados, Anna e sua mãe visualizam uma brecha para tentar reverter essa situação:

Mas daqui a pouco vem vindo de lá a Ministra Maria do Rosário. E eu disse ‘é a minha única chance’, porque ela já havia participado de várias campanhas de comunicação e eu sabia que ela já havia lido uma de minhas matérias. Então, eu chamei por ela e falei para ela: ‘Maria, você não sabe o que está acontecendo!’, e expliquei para ela todo o processo e nisso eu vejo os conselheiros do CONDECA caminhando para tentar romper e eu lembro perfeitamente de um deles segurando o braço da minha mãe e dizendo: ‘Não vamos fazer disso um escândalo’. E a minha mãe disse: ‘Você não viu um escândalo ainda!’ [risos].

Anna, por meio da mediação da Ministra Maria do Rosário, consegue finalmente entrar na conferência nacional.

E aí ele [conselheiro] olhou e falou: ‘Não, não há problema nenhum’. E na frente da ministra ele disse: ‘Nós assinamos uma ficha, ela entra, a sua participação, claro, é muito importante’. E no que ele assinou e entregou o meu crachá e me deu a minha bolsinha que eu entrei pela porta eu descobri que eu era a única criança participando da conferência. Além de outra criança que a delegada de São Paulo levou, mas ainda assim não como delegada. E eu não entendi aquilo, não entendi absolutamente nada do que estava acontecendo naquele momento...eu não entendi por que uma conferência nacional dos direitos da criança e do adolescente não contava com a participação de crianças.

Mesmo com a sua entrada na conferência, Anna relata que sua participação, por não ter completado 12 anos, é feita de modo arbitrário.

Eu era só observadora, eu não tinha o direito de falar, eu não tinha o direito a voto. Então eu tinha que dar o recado para outros amigos adolescentes que falavam, porque eu não podia falar. Quando, num momento do terceiro dia, eu atravessei o centro do Ulisses Guimarães e ao lado tinha um espaço gigantesco chamado Cidade dos Direitos que é praticamente a Disneylândia do ECA. Então, eram várias marcas reunidas com brinquedos, com animações, com oficinas, com *workshops* voltadas para crianças e para pré-adolescentes; brincando, trabalhando a autoestima das meninas... era maravilhoso, e eu vi várias crianças lá dentro e eu não entendia como que não tem criança na conferência nacional? De onde saíram essas crianças aqui do prédio do lado? Que era da organização das conferências e por não ter criança nenhuma na conferência o CONANDA soltou uma deliberação para chamar as crianças da escola da cidade satélite de Brasília para assistir à exposição, porque não tinha criança na conferência. E o que mais me surpreendeu era que a alegação principal da não participação de crianças na conferência era que não, que isso não tinha sentido para elas. Mas ali tinha toda a estrutura e foi gastado [sic] muito dinheiro para ser construída, voltada para a criança sem a participação de crianças.

Vê-se, na sua luta pelo direito de participar, que Anna e sua mãe conseguem entrar apenas quando há uma figura de autoridade da Ministra, que agiu sobre quem controlava o ingresso das pessoas naquele ambiente. Com isso, a “menina-com-voz-e-direitos” expressa que a reivindicação antecede a própria participação, ou seja, mesmo que os documentos oficiais e as diretrizes promovam a arena de atuação para crianças, é preciso conscientizar os outros de suas capacidades de decidir sobre a sua vida. Mesmo com os seus direitos violados e com uma participação arbitrária, perto do que está previsto, a narradora continua as suas entrevistas com o seu colete de jornalista.

E eu era tão pequena que o colete arrastava no meu calcanhar e eu saía com ele indo e entrevistando e subindo em cadeiras pedindo para as pessoas me ouvirem, mas acima de tudo falarem o que elas estavam entendendo de todo este processo. Inclusive em um dos últimos momentos, eu fiz uma entrevista com a ministra Maria do Rosário e perguntei pra ela: ‘Maria - totalmente fora do protocolo, sentar no chão e chamar ela de Maria - qual foi o seu momento favorito da conferência?’. E ela disse: ‘O meu momento favorito foi ver várias adolescentes no palco e os adultos lá embaixo e eles entendendo realmente o sentido da participação’.

Figura 1– Conferência em que tentaram barrar Anna.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

No final de sua experiência na Conferência Nacional, Anna a “menina-com-voz-e-direitos”, apresenta a sua conclusão sobre o ocorrido e de sua transição neste cenário de criança para adolescente.

Eu acho que eu nunca me senti tão representada pela luta por direitos de crianças e adolescentes [quanto] quando eu fui proibida de entrar em um evento por ser criança e a última a falar. Então, é nesses momentos em que a dor é física, a garantia de direitos se faz presente em uma necessidade palpável e concreta; é ali que você entende a finalidade da luta. É nesses momentos lúdicos cotidianos de transição da minha infância para a minha adolescência para a minha juventude que eles eram pontos focais para que eu pudesse compreender melhor onde cabe a minha luta. E onde deu muito certo.

Porque quando eu soube que eu poderia participar, aí eu falo a minha frase, né? Eu descobri que a minha voz não era um privilégio, mas um direito. Eu descobri que não é um presente alguém sentar para me ouvir, mas eu descobri que quando eu entrava em uma conferência e ia falar sobre os meus direitos mesmo não tendo o poder deliberativo, eu podia.

E por poder, ninguém ia tirar isso de mim. E então eu descobri que a minha voz tinha um lugar no mundo e que ninguém poderia tirar isso de mim. Que talvez fosse a única coisa que ninguém pudesse tirar de mim. Não em termos de censura, mas em termos de reconhecimento de história. E aí eu comecei a me apropriar disso, essa voz também poderia falar através de um livro, um jornal, um site. A voz que entrevista para ouvir pessoas que tenham trajetórias, a voz que compartilha em outros momentos a história de outras pessoas para embasar os seus argumentos, para, sim, mostrar que essa realidade já existe. Então, a partir deste momento, eu descobri que eu tinha esse direito, que é um poder. É um direito que é um poder, que é um reestabelecimento daquele momento da Anna que tinha sido proibida de subir em uma cozinha com rodas dentro de uma quadra de escola; eu percebi que, naquele momento, as minhas militâncias abraçadas inconscientemente faziam sentido. E aí eu comecei a entender que quando eu participava de uma conferência, que eu publiquei o meu primeiro livro, quando eu comecei a reivindicar os grêmios estudantis para dentro da minha escola, eu comecei a ver essas minhas conquistas grandiosas dentro da minha trajetória, [percebi] que a minha voz passava a fazer sentido. Não no sentido desesperado, não no sentido por atenção, mas no sentido de reconhecimento não pessoal e nem individual, mas de uma coletividade silenciada. E então eu compreendi a minha voz exatamente assim, como fio condutor do reconhecimento de uma coletividade silenciada. Eu acho que é a melhor definição que eu posso dar para você hoje. Corre atrás para entender, corre atrás para ver onde você tem que ir para participar, corre atrás... é inútil você querer criar um modelo de democracia onde as pessoas é que precisam correr atrás da cidadania. É preciso construir e ter uma cidadania elástica, que alcance as pessoas.

Após este evento, a “menina-com-voz-e-direitos, entende a emergência não apenas do reconhecimento da sua voz, mas compreende que a presença de seu corpo e de seu olhar nas conferências poderia lançar luz sobre uma multidão silenciada. Com isso, assim como em uma identidade política, não representa a si mesma, mas a uma voz que dá corpo a um grupo que se quer fazer presente mesmo diante das iniciativas de abjeção.

Diante disso, resgata a sua crítica anteriormente feita ao fato de não existir material para crianças e adolescentes abordando o seu direito à participação, entre outros que são fundamentais para garantir uma vida digna na infância. Anna encontra uma forma de lidar com isso e de encontrar outros caminhos para poder continuar com a sua participação. Decide escrever um livro sobre participação pela ausência de material e referência para o público infantojuvenil.

Aí, em 2011, a minha participação se intensificou, e eu ia até São Paulo uma vez por semana para participar da reunião da comissão organizadora que acontecia na sede do CONDECA fica na Santa Efigênia até hoje. E eu ia lá com um grupo de vários adolescentes e havia eu e mais uma criança e um amigo meu; nós participávamos ali montando uma nova conferência sob o olhar de crianças e adolescentes com um responsável coordenando e assistindo a tudo, mas a discussão de organização, de sistematização, de programação do que nós íamos precisar, que temáticas e que eixos de todo o decorrer de atividades que teria nas conferências acontecia pela participação pelo público infantojuvenil, o que era muito pouco para mim. ... mas em 2012 quando eu tinha acabado de ser proibida de participar em uma conferência nacional, eu percebi que o meu livro poderia ser escrever sobre o protagonismo infantojuvenil e ele ia chegar aonde a minha voz não chegava na época. Ele ia alcançar mais pessoas, ele ia dar uma viajada pelo Brasil. ... foi em 2012 com a escrita do *Vivendo o Protagonismo Infantojuvenil*, a

publicação começou em 2013, mas isso impulsionou para que a gente pudesse continuar atuando, só que através de outro meio chegando em pessoas que talvez eu não chegaria.

Anna, diante da experiência de ser barrada, passa a ter um novo projeto – levar a sua voz aonde ela não chega, por meio da escrita de livros. Essa ideia corrobora com a da personagem anteriormente assumida, a “menina-escritora”, porém nossa narradora se depara com outro obstáculo, as pessoas responsáveis vetarem a sua publicação. Mesmo com votação contrária à confecção do livro e muitos argumentos para que o projeto não fosse financiado, em 2013 Anna publica o “Vivendo o protagonismo infantojuvenil”, uma obra que aborda todo o processo de participação, entre outras formas de as crianças e adolescentes protagonizarem e se envolverem com os temas que afetam significativamente as suas vidas.

E aí, o livro é contado na narrativa não acadêmica, é a voz de... é visivelmente a voz de uma menina contando que ficou com medo quando foi chamada na diretoria, que tinha achado que tinha feito alguma coisa de errado, que foi convidada para uma conferência sendo que eu nunca tinha ouvido falar do ECA, não entendia como artigos e parágrafos únicos funcionavam, como essa articulação acontecia e é uma narrativa dentro do livro do meu aprendizado.

Nesta publicação, a narradora traz também o depoimento de outros(as) adolescentes que vivenciaram toda a experiência de lutar por direitos nas conferências, além de poemas e ilustrações feitas de modo a dialogar com o público infantojuvenil. Anna acaba por alcançar todas as faixas etárias e, em suas palavras, seu livro alcança lugares em que ela não poderia antes entrar, ou melhor, agora dificilmente conseguiriam barrar a sua participação nesses espaços.

Eh, então, porque eu comecei a entregar, eu falo que era um trabalho no CREAS naquela época. Eu deixava alguns livros em cada CREAS em várias cidades e eu entregava para os amigos meus que me encontravam de outras cidades e eu falava: leva e deixa na biblioteca do conselho municipal, deixa em postos públicos para que quando as pessoas entrarem para elas terem contato com esse conteúdo. E eu percebi que o meu livro ele ia mais longe e eu ia entregar para as pessoas como chegou até você o meu livro e eu fiquei muito feliz de ter te conhecido, e você me conheceu através do meu livro. E foi essa a minha cabeça da época. Eu falei: ‘Putz, se eu publicar agora contando essa história da participação política e social, derrubando essas barreiras com as crianças e com os adolescentes e o sistema de garantia de direitos, derrubar este muro que existe do conselho tutelar, do CRAS, do CREAS, do cruz credo... afastar essa dificuldade que as pessoas têm de relacionar a política pública com a nossa realidade, esse livro irá ganhar assas que eu não tinha na época que hoje eu tenho e eles continuam me acompanhando, mas para aquilo que eu acho imprescindível para as pessoas, antes de chegarem até mim como pessoa.

Então, foi uma experiência maravilhosa ter crescido com tantos livros e depois ter percebido que eu podia usar o meu empoderamento dentro da literatura para reafirmar certas questões. Então o meu contato com a literatura veio muito também depois como uma

ferramenta para a minha comunicação com o mundo. Por quanta relação de poder da hierarquia envolvida na relação adulto/criança também que se estabelece em momentos que tudo isso é invertido quando a criança ainda é bonita por si só; muito simbólica a presença de um adolescente numa mesa e que a primeira coisa que acontece é tirar uma foto é registrar aquele momento e usar ele como publicidade de quem proporciona esse momento porque não deveríamos estar ali ou porque deveríamos receber isso como um verdadeiro presente que é o adolescente. E do quanto que nós temos que ser gratos por ter recebido esse momento para falar sobre uma experiência que é nossa. Em uma sala que está discutindo só o que nos interessa. Então, eu usei também - e uso muito - a minha forma de escrever e de interpretar o mundo ao meu redor através da literatura como resistência, porque a minha imagem as assustava por eu ser uma criança de duas trancinhas e meio metro, pegando no microfone e nem alcançava o púlpito e quando a pessoa pega o livro e lê o material acadêmico e só vê no final que uma menina de onze anos, doze anos na época escreveu para contar sobre isso parece que amaciou o meu caminho. Eu fui sempre pisando em ovos por entender que as pessoas tinham resistência. E em um determinado momento eu parei de pisar em ovos, às vezes é mais fácil estourar a granja inteira e chamar as galinhas para a luta, né [risos].

Anna, em seu agir de modo criativo diante da adversidade das políticas de invisibilização (ou abjeção) do público infantojuvenil, passa a representar a personagem “adolescente-escritora-militante” e entende na escrita um potencial de luta e resistência.

Seu livro começa a abrir outros caminhos que não os formais para a sua participação. E ao invés de ser interdita nos espaços de promoção e garantia de direitos, Anna passa a ser convidada para abrir os eventos.

E naquele mesmo ano, o livro foi lançado em setembro de 2013, e em maio de 2013 quando ele estava sendo escrito, eu fui convidada pela prefeitura de Atibaia para abrir a semana de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Que é a semana de 18 de maio, que acontece em todas as cidades do Brasil em todos os anos, porque dia 18 de maio é a data do falecimento da Araceli⁴³ que é uma menina de sete anos que morreu e foi violentada de uma maneira terrível. E naquele dia, o desembargador M. viria para Atibaia, e eles me chamaram para fazer uma palestra que abriria o evento. E até então eu fazia falas em aberturas de eventos, ministrava oficinas dentro de algumas conferências, mas seria a minha primeira palestra. E então eu me preparei, eu estudei bastante sobre um outro lado um pouco mais teórico do protagonismo da participação político-social e da garantia de direitos como um todo e fiz a fala, e a plateia explodiu porque nunca tinha ouvido uma adolescente - eu tinha 13 anos na época - falar daquela maneira diretamente: Rede protetiva, abra as portas para as crianças e os adolescentes! Então a gente informou o que significa realmente rede – é um entrelaç [sic] de lutas, de histórias de vida, de experiências e que muitas vezes viola tanto as pessoas dos seus e que ela converte em material para lutar e transformar a sua indignação em força de luta.

E ali eu me senti muito realizada; a gente encerrou o ano de 2013 indo para várias cidades e no momento eu participava em vários eventos do conselho estadual, porque depois da minha participação na conferência nacional eles entenderam que não tinham por que lutar contra. Inclusive quando, em uma entrevista que eu fiz com um conselheiro nacional do CONANDA que tinha me proibido de participar da eleição, ele em frente às câmeras me disse: ‘Parabéns pela persistência’. Porque eu não tinha o apoio que eu esperava para que eu entrasse lá realizando todo aquele escândalo e eles me deram o poder de entender a comunicação.

⁴³ Araceli, no ano de 1973, foi assassinada e abusada sexualmente, seu corpo foi triturado por ácido e teve partes amputadas. Os agressores nunca foram punidos porque eram de uma família influente.

Além de “adolescente-escritora-militante”, Anna passa agora a ser reconhecida pelos seus outros como a “Anna-palestrante” e inicia seu caminho de falas para conselheiros(as) tutelares e pessoas que trabalham diretamente com as múltiplas formas de violação de direitos. Ela também é convidada para contribuir em um mestrado profissional sobre garantia de direitos em uma instituição de ensino privada.

Diante desse contexto, ela precisa utilizar uma estratégia para se fazer ouvida como “adolescente-escritora-militante” e não como apenas sendo “só-uma-criança”, então “adultriz” a sua voz, de modo inconsciente (expressão utilizada por Anna).

Porque aí, quando eu percebi que a minha voz não ia ser tão respeitada em outros lugares por uma série de fatores e eu poderia me utilizar de ferramentas como a literatura, como o jornalismo e com a voz um pouco mais até adultizada em determinados espaços, para me fazer ser ouvida isso calhou de uma maneira muito mais simples. Olha, o meu primeiro choque - e não é o que me orgulha, inclusive eu me sinto envergonhadíssima por isso - foi em 2013, quando eu participei da semana dos direitos de crianças e adolescentes aqui em Atibaia, no dia 18 de maio lá, do negócio da Araceli. E o CMDCA me colocou em várias agendas durante a semana, então quando eu fui fazer a abertura da semana, que era para adultos, e o encerramento da semana, que era para adultos, eu tive a maior facilidade. Aí eles me chamaram para fazer uma fala na escola, e eu com 13 anos não tinha mais discurso infantil, eu tinha perdido isso. Foi uma perda, foi uma perda completa de identidade. Porque eu entrei em uma escola e aí eu peguei no microfone para falar do jeito que eu falava com os adultos e nenhuma criança prestou atenção em mim. E naquele momento eu levei um choque. Mas eu estava tão envolvida com as questões [com] que eu estava lidando na época, com a comissão organizadora, com o movimento da rede protetiva não da criança protegida, sabe? E naquele momento eu falei: ‘Putz’. Segui e eu fui até 2014 falando em mestrados profissionais lidando com adultos diretamente, e aí eu tinha até esquecido deste episódio do desastre que foi eu tentar falar com crianças em uma primeira vez em 2013 quando eu tinha 13 anos e tinha acabado de deixar o lado da infância e tinha acabado de me tornar uma adolescente.

E algo em mim me despertava um momento de perceber que, daquela maneira, mesmo não percebendo, mas que eu passava a reproduzir um discurso mais adulto e eu me apropriava de tal maneira que me fez alcançar novos horizontes e talvez até romper fronteiras dentro do que eu, com o discurso infantil, não alcançaria. Porque as pessoas não têm interesse em ouvir, porque já que é uma criança falando, ela não sabe o que está dizendo. Mas, talvez por ser uma criança com a voz de um adulto, a gente mereça dar um pouco de atenção.

Em sua narrativa, Anna ainda faz um esforço em esclarecer que “adultrizar” não é fazer uma fala “adultocêntrica”.

E não é um discurso adultocêntrico, mas uma fala adulta em um discurso rebuscado. Em palavras de uma eloquência incomum para uma criança daquela aquela idade. Então eu senti que aquele momento não foi uma decisão, mas um processo de transição que eu passei de um amadurecimento não precoce, mas muito necessário naquele momento de passar a dividir o meu tempo com não uma nova Anna, mas uma Anna que estava ali e eu ainda não tinha sido convidada a conhecer.

Embora tenha sido uma estratégia adultizar a voz para poder abrir o caminho para a sua própria participação política e também para outros de seus pares, Anna pontua que o ideal, possivelmente, é criar mecanismos para acolher a participação de adolescentes com os seus signos sociais em geral.

E aí, aí que eu vejo como o discurso precocemente adultizado foi útil. Porque aí quando eu falava: ‘Boa tarde a todos!’, eu acho que as pessoas costumavam prestar um pouquinho mais de atenção, entendeu? E aí eu vinha perto disso, embora eu tenha me prostrado [sic] nas minhas conversas mais recentes de maneira tão diferente sobre isso. Porque eu acho que o nosso papel é fazer com que a voz do adolescente, do jeito como ela é, seja ouvida e respeitada e reconhecida.

Então não é colocando um adolescente para falar como um adulto para que os adultos se sintam à vontade para ouvir, mas é para reconhecer o adolescente do jeito que ele fala - com gírias, com marcas de expressão, com marcas da idade, com as revoltas próprias, com toda a manifestação de ser, por ser um indivíduo completo mesmo que em transição.

Anna justifica que a razão de “adultizar a sua voz” foi entender que, ao se expressar com os gestos e palavras de uma criança, os adultos a ouviam com uma “escuta-alegórica”, não reconhecendo o seu potencial de participação política.

E aí que foi que eu comecei a perceber que tem muita diferença quando você é criança, às vezes as pessoas te ouvem por alegoria, porque é algo tão simbólico, é tão bonito sair do lado do presidente na capa de jornal, dizendo que você botou a criança na mesa e deu a voz para uma criança. Que ela não tem voz, tá! Você tem que dar a voz para ela. Aí sei lá: ‘Prefeito tal dá a voz para a criança para que ela se faça’, sabe? E aí, isso me incomodava e me incomoda e me incomoda mais hoje do que na época, porque o amadurecimento dessa percepção e desta perspectiva de participação. Mas, na época, incomodava, porque às vezes, eu falava, falava e falava e no final de todas as minhas falas, palestras e seja lá o que for, as pessoas vinham com uns questionamentos como: ‘Aí, como você começou? E como que veio isso? Aí você fala tão bem!’. E eu percebi que as pessoas não ouviam nada do que eu estava falando, nada, nada, nada.

E que as pessoas estavam pensando na minha idade, o que eu estava falando; não o que eu estava falando, mas como eu estava falando, e era isso que me chamava a atenção e eu demorei muito para sair disso.

Mas a partir do momento em que você precisa frequentar espaços de convivência com outros jovens, onde sua liberdade de ser político não é tão respeitada, eu não sabia o que fazer. Então tive períodos, em que a mesma pessoa que eu era no espaço de discussão política era a mesma dentro de seu círculo social. Com discurso adultizado [sic], com postura adulta. Mas isso, muitas vezes, me impede de estar com pessoas da minha mesma faixa etária, onde não havia o mesmo espaço para usar seu próprio discurso. Depois parti para outra fase, que era de não ser exatamente a mesma pessoa em alguns espaços diferentes, que é onde estou hoje. De entender que não é preciso, de maneira alguma, adultizar [sic] o meu discurso. Nem aqui com você, nem no palanque de um evento, nem muito menos nos meus círculos sociais. Então amadurecer minha convivência nesses espaços é, empiricamente, ser uma pessoa só. Entender que, queira ou não o mundo adulto e suas limitações aos direitos humanos, eu serei uma única pessoa. Que é uma jovem, que tem um linguajar jovem e uma postura jovem e vai utilizá-la. E

não mais ser obrigada a adultizar [sic] o discurso. Ou seja, amadurecer para não precisar fazer isso para ser aceito naquele círculo. Porque é cansativo.

Anna, assim, passa a representar a “adolescente-com-voz-adultizada”, visto que tornar a sua voz adulta foi um mecanismo de administração da hegemonia da razão adulta. Sendo um dos primeiros grupos infantojuvenis a participar, se tornar mais próximo do normativo foi uma estratégia para abrir o campo. Possivelmente, se somente as ações de Anna fossem tomadas como métrica, poderia ter como equívoco a ideia de que ela era um miniadulto. No entanto, no modo como justifica, lança elementos para se pensar em uma escolha estratégica, em que, por um tempo, não seria mais ouvida por protocolo.

Outro elemento de sua fala liga-se ao fetiche da personagem “adolescente-com-voz-adultizada”, sendo difícil, inicialmente, separar esta estratégia da vida pública e privada. Porém com o golpe de realidade propiciado pela experiência de falar com crianças, ocorre uma reflexão sobre o quanto este mecanismo como tentativa de equacionamento poderia ser, porventura, falho, pelas perdas que se apresentavam, e possivelmente, por todo o sentido de ter uma voz-adolescente chegando aonde outras ainda não chegaram.

Anna também conta sobre as vezes em que foi reconhecida como a personagem predicada pelos outros como a “única-criança”, e posteriormente, como a “única-adolescente”. Essa personagem vendia uma política de identidade comparativa entre ela e os outros adolescentes, com o estereótipo de incompletude e incapacidade. Além disso, era base para racionalizações, como se sua situação fosse um estado de exceção, em que uma “única-adolescente” fosse comprometida e esforçada para participar. E isso, em uma relação comparativa, a fizesse superior aos(às) adolescentes “desinteressados(as)”. Esse discurso acaba por despir todo o potencial da população juvenil e, novamente, transformar, pela falácia do mérito, direitos em privilégios.

É! O individualismo sempre me incomodou no sentido de participação e, no contexto da minha militância, eu sempre fiquei muito preocupada porque como eu era sempre a única criança, a única adolescente, olha o exemplo! Isso sempre me deixou incomodada, porque me afastava das pessoas e principalmente dos meus pares que são os adolescentes, que são as mulheres, são militantes, são os grupos mais vulneráveis. Isso sempre me preocupou, porque quando eu era a única criança em uma conferência nacional, eu percebi que, quando eu voltasse, isso não ia me ajudar a falar com as crianças, isso ia me afastar porque era mais um compromisso que me distanciava delas. No sentido de história, na maneira como as pessoas estão acostumadas a trabalhar, então essa ideia de paridade, de solidariedade sempre me acompanhou também no sentido de me ajudar na minha narrativa e no meu contato com as pessoas. Essa foi a descoberta. Acho que, na primeira vez em que entrei numa sala de aula e esse tipo de pergunta foi o que eu tive, [isso] me frustrou tanto que eu queria enfiar um saco de pão na cabeça para palestrar todos os dias. É chato, né. Percebi que já tinha passado pelas barreiras de ser criança e lidava também com as de ser adolescente.

Neste momento da sua vida, em que precisou “adultizar” a sua fala, Anna apresenta outra política de identidade que percebe na sua experiência de protagonismo infantojuvenil: quanto mais se cresce, mais fácil fica.

E uma coisa que eu percebi que é interessante, é que quanto mais você cresce, mais parece que mais fácil fica. Porque quanto menos idade eu tinha parece que menos credibilidade eu tinha para falar sobre o que eu estava falando. Então eu sentar com você com 17 anos, parece que existe uma credibilidade maior do que eu tinha com 15 e menor do que eu terei com 20. E é interessante como isso está tão ligado com o desenvolvimento, e eu percebo isso ainda quando eu era criança que as pessoas não respeitam ou não davam credibilidade no que eu falava. E eu tendo sempre queeee não me impor tal como as pessoas maiores, mas eu percebi porque ainda assim, mulher, eu tentava provar o tempo inteiro que eu não sou um rosto bonito. Eu tentava provar o tempo inteiro que não é o tamanho da minha saia ou do meu salto que eu uso, ou pelas pessoas com que eu me relacionava que eu chego em algum lugar. Então ali é que eu também pude ver, além de na época eu ser criança e depois eu passar pelo processo da adolescência, ainda sendo mulher e tendo que lidar com toda a superficialidade no meu ponto de vista, quando você participa de um público feminino lidando com causas sociais.

Anna, entre 13 e 14 anos, descobre o feminismo, seu encontro com as questões de gênero vem por meio do modo como era tratada nas conferências e palestras por ser do gênero feminino.

Quando acontece alguma coisa, a primeira coisa, a menina não mexe, fecha a perna, põe uma saia um pouco maior. Como se nós enquanto mulheres fôssemos atrativos para o mundo inferior, e isso, todo mundo favorece isso. Por isso, que com os meus treze anos, quatorze anos me fizeram descobrir que era feminista. Porque eu descobria que se eu ousasse fazer uma palestra com uma roupa menor eu seria desrespeitada, e que isso era encarado com naturalidade. ... eu pude compreender que é impossível não ser feminista, e eu pude compreender que eu ia ter que combinar as duas militâncias. Entendendo que a gente ainda hoje naturaliza a violência e culpabiliza a vítima e que isso é impossível. Na hora de escolher falar no palco entre um menino que conta de sua experiência ou cortar a fala da Bia [amiga de militância], que é outra jovem e teve sua fala reduzida, percebi claramente o que eu não notava tão de perto até então que é olhar a questão pela ótica de gênero. Eu sempre enxergava de outra maneira – ‘ah, deixa reduzir então....’ – porque havia a lógica da vulnerabilidade social e tal. Mas não é. É realmente o gênero. E aí depois disso, comecei a entender de outra maneira. E não apenas nessa situação, mas em outras. Por exemplo, quando você trata de violência isso é credibilizado em dois pontos. Quando um garoto fala, é dada toda a atenção para ele.

Para Anna, as lutas se acumulam para outros grupos, como no caso de algumas amigas negras e feministas que fazem vídeos na internet sobre o seu ativismo.

E elas [essas amigas]... e nós fizemos uma bancada na Moóca, em São Paulo, e depois a gente começou a comparar as perguntas que eu recebi e as perguntas que elas receberam. Porque quando você começa a fazer este trabalho pela internet é diferente, por exemplo, do mesmo jeito que as minhas amigas negras escutam ‘que beleza exótica!’, e nas minhas costas

comentam só ‘que linda!’. Ou, como foi discutido em um congresso nesta semana quando você vai falar de mulher negra, você fala ‘ela é uma negra muito bonita’. E aí quando você vai falar de uma mulher branca você fala: ‘Nossa, ela é linda!’. E aí elas falaram: ‘eu sinto falta de me perguntarem: o que eu faço no meu tempo livre? Qual é a minha cor favorita?’. Ela falou: ‘Ninguém sabe, ninguém que me acompanha sabe que a minha cor favorita é amarelo. Porque as pessoas só sabem me perguntar como é ser a C. e negra. Como que eu lido com o racismo?’ E ela falou: ‘Eu entendo a importância deste questionamento, mas às vezes, as pessoas deixam de me humanizar para falar apenas do meu lado militante. E isso é muito cansativo também’. E eu ainda não vivo isso, porque quando eu vou fazer palestra - e você sabe disso depois que termina - a primeira coisa que as pessoas perguntam é: ‘e a escola? Por que você está aqui?’. E então, eu ainda tenho essa possibilidade de discutir outros parâmetros da minha vida e o meu outro lado dela, as pessoas querem saber. Mas, no caso de outras pessoas, [isso ocorre] dentro de um prisma tão complicado e tão estático que fica difícil de apresentar outro lado. E eu fico pensando no quanto isso deve ser cansativo. Eu ficaria cansada, se fosse sempre a mesma coisa. Mesmo que isso seja muito importante e a minha matriz de referência de vida, e eu quero que as pessoas conheçam quem eu sou também e muitas vezes as pessoas não querem ouvir. E eu também nunca escutei, eh, quando eu vou ver as fotos das minhas amigas negras e das minhas amigas militantes do movimento é sempre: mulher de luta e tal e não sei mais o quê, mas nunca é: ‘nossa, como você está maravilhosa!’, ou maravilhosa e empoderada, nunca tá sozinho o adjetivo que descreve. Não que a aparência seja a coisa mais importante, mas que faz sentido também no contexto de valorização da pessoa. Do mesmo jeito que é cansativo quando você vai fazer uma palestra e no final as pessoas viram e falam: ‘Nossa, que bonitinha!’. [risos]

Enquanto para adolescentes negras e militantes há uma forma de reconhecimento pelo fetiche da personagem “negra-militante”, para Anna, as pessoas tentam enquadrá-la como uma menina branca de classe média, que deve ser protegida por instituições como a escola e a família, ou seja, não é cogitada a sua vivência na vida pública. Ao narrar este trecho, ela entende haver uma separação entre os grupos privilegiados diante de determinadas políticas como o pensamento binário masculino/feminino e sua relação com o patriarcado e/ou criança/adulto e uma sociedade adultonormativa.

Então, eh, e até dentro desta luta que eu tive desde criança para as pessoas entenderem que o nosso discurso de protagonismo não era uma perseguição ao adulto. Do mesmo jeito que o feminismo não é perseguição ao homem. Não é uma relação de querer verticalizar, de querer ter um poder superior. Então as pessoas têm que entender que se eu estou falando de redução da maioridade penal, o primeiro que eu escuto é o adolescente.

Por meio da personagem “adolescente-palestrante”, a narradora passa a ter visibilidade com a sua agenda política de luta e garantia dos direitos da criança e do(a) adolescente. Sendo assim, começa a receber convites para ir palestrar em outras cidades, ajudar a compor o parlamento jovem e realizar programas de formação para profissionais da rede. Não cobra pelas suas palestras, pois para ela é a sua causa, apenas pede para que o município garanta o seu transporte e diária. Assim a sua personagem passa pela metamorfose de “adolescente-

palestrante-voluntária”. Nesta mesma época, em 2014, Anna, por meio da sua nova personagem, recebe um convite.

E eu fiz em 2014, 2015 e 2016 palestras com o voluntariado jovem. ... observando com esse trabalho de voluntariado. E no caminho de como falar com crianças e adolescentes, o Partners of the Americas, que é uma instituição de voluntariado global, me convidou para fazer, em 2014, uma palestra no dia mundial do voluntariado jovem. O que é o dia global? É o dia que reúne os jovens para falar dos oito objetivos do milênio. E aí a gente tem de acabar com a fome no mundo, a gente tem todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento, direitos da criança como prioridade, são assim, são oito objetivos e aí a gente tinha até o ano de 2015, não de 2016 para cumprir todos esses objetivos. E aí a gente fez essa palestra. E eles adoraram esta palestra. E aí eu fui nomeada assistente infantojuvenil pelo Partners of the Americas, então, eu lembro até hoje, a minha responsabilidade era de continuar com o desenvolvimento do projeto que são acompanhados pelo Partners. Duas foram aqui em Atibaia, e outra foi no Mackenzie, na Consolação aqui em São Paulo. E sempre contando com o apoio da dirigente nacional de ensino e com apoio do próprio Partners of the Americas, que é uma instituição que recebe adolescentes do mundo inteiro para trabalhar pelo desenvolvimento social, que é o oitavo objetivo. Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento junto. E quando nós finalizamos tudo aquilo foi assim, aconteceu de uma maneira tão intensa que eu já me sentia responsável por levar esse comprometimento a outros jovens. Então, quando eu terminei as minhas palestras do projeto, a gente fazia pequenas fotos que eu tinha o cronograma para cumprir, e era uma loucura, tinha dia de enxurrada que a palestra não dava certo era assim uma coisa que eu acabava passando mal e aí remarcava, e aí tinha a jornada literária.

Anna chega aos 13 anos e, com o reconhecimento da personagem “adolescente-palestrante-voluntária”, recebe o convite para realizar palestras nas Fundações Casa.

Eu tinha 13 anos e fui convidada para dar uma palestra na unidade da fundação [CASA] em Bragança Paulista, aqui perto. Eu falei ‘vamos’, mas não estava nem um pouco preparada para o que eu ia ver e ouvir – hoje eu sei disso, mas na época não sabia. Não por uma questão geracional, mas pessoal. E não tinha a dimensão de que ia se tornar um trabalho continuado, em Atibaia e Bragança com os meninos, na Moóca com as meninas, em Jacaré com meninos e meninas em liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade... Mas foi um aprendizado de entender que existem outras realidades! De parar com esse estereótipo de que pobre de periferia não tem a ver com classe média alta. É uma questão... Esses adolescentes de periferia, a Promotora quer que sigam para a Fundação Casa, eles não têm Defensoria, né? E não têm um advogado de qualidade, então não terão uma medida aberta.

A partir de então, a “adolescente-palestrante” se depara com os fios invisíveis institucionais presentes na vida de alguns(algumas) adolescentes em conflito com a lei, e passa a fazer várias intervenções com os adolescentes da Fundação Casa, dentre elas, um grupo de escuta.

Estava ouvindo relatos talvez muito pesados para aquele momento. Foi quando comecei a conversar com os meninos em medida socioeducativa, escutar a narrativa deles sobre o que estava acontecendo com eles. Nas próprias Fundações Casa, os direitos a esses direitos já são

violados: eles dormem em posição de valete, eeh, são quinze e onze em uma cela, aquilo não é um dormitório, deveriam estar em cinco no máximo. E então quando a gente pediu para eles desenharem as mais diversas coisas que eles viam no sistema socioeducativo, eles desenharam as coisas mais tristes possíveis: era adolescente com cabeça amarrada de cócoras, a gente descobriu que tem ritual de passagem para fazer pacto com os grupos deles lá dentro, porque muitos ficavam muito tempo sem relacionamento sexual dentro das Fundações Casa, e obrigam outros homens a passarem por este tipo de situação.

Então a gente começou a perceber que de nada adianta eu querer criticar o jovem se não vou averiguar o que está acontecendo, e porque nada resolve. Isso é assim, esse tipo de situação de violação de direitos, absurda, a mais terrível de falar, de calamidade pública. Eu até me emociono de lembrar [enche os olhos de lágrimas], porque eu tenho que olhar para um adolescente de 12 anos sendo encontrado dentro da carcaça de um Chevette, dentro de um posto de gasolina, em uma rodovia, às quatro horas da manhã, abraçado com um papelote de droga, que vai apanhar até o último minuto, que o policial... ele nunca vai entregar o nome do traficante, ele sabe que se ele entregar, quando ele sair da medida a mãe dele não vai mais estar em casa. Então lidar com este tipo de violação de direitos no Brasil ainda é muito difícil, e a gente parece que não consegue ver a dimensão das coisas.

Ao ouvir tantos relatos e sentir o peso do testemunho desses adolescentes, Anna lembra das vezes em que seus direitos também foram violados e procura ajuda psicológica para aprender a administrar os seus sofrimentos e as narrativas que escutou.

Não é você lendo isso no jornal, é ouvindo da pessoa que sofreu isso... não estava preparada para ouvir aquilo, voltar para casa e não levar o problema dele para o meu travesseiro. E eu fiz terapia por um tempo, para poder administrar tudo aquilo. Mas fiz terapia por muito tempo, fiz terapia cognitivo-comportamental para resolver. Porque senão era como eu voltava das palestras com medidas socioeducativas. Às vezes o relato acaba fazendo você pensar na violência que você já sofreu... eu percebi que já havia sofrido violências semelhantes em espaços institucionais muito diferentes, como na escola, por exemplo, quando quis promover um grêmio e as pessoas acharem que você, menina, querer promover algo diferente dentro da escola é ruim. Se fosse um menino, seria chamado de proativo.

Como forma de lidar com os testemunhos e os golpes dos fios institucionais nas trajetórias de vida dos adolescentes da Fundação Casa e até mesmo aprender a separar as suas mazelas deste público, em 2014, a narradora publica o livro “A visão jovem sobre a redução da maioridade penal”.

Eu descobri que, mais uma vez, nenhum adolescente estava falando em nenhum material concreto sobre a redução da maioridade penal. E mais uma vez abri o meu computador e eu escrevi o meu terceiro livro, que é a visão jovem sobre a redução da maioridade penal. E na capa do livro está escrito ‘a visão do menor’, aí riscado em vermelho e, embaixo, ‘jovem’. Que é muito ratificada essa visão de menorismo que a gente ainda tem com o jovem e com o adolescente... mais uma vez o CMDCA apoiou, e nós fizemos o lançamento e o lançamento foi um sucesso. Não cabia gente dentro do local, eeh, nós fizemos um convite para os juizes aqui de Atibaia, o desembargador Malheiros é o autor do prefácio deste livro e ele veio. Eeh, nós criamos centenas de pessoas reunidas ali juntas e uma coincidência é que o livro foi lançado e junto com o evento que lançou do livro nós fizemos o plano decenal de garantia de direitos da proteção da criança e do adolescente. Então, pela manhã, foi o lançamento do livro,

e todas as crianças e adolescentes no lançamento participaram à tarde do desenvolvimento do plano de 10 anos para a garantia de direitos de crianças e adolescentes de Atibaia. Um plano de técnico, com a voz da criança e do adolescente. Teve uma empresa que foi contratada para fazer este trabalho, então foi uma experiência maravilhosa.

Seu livro foi publicado um ano antes de a sociedade civil começar a emitir opiniões e ter divisões políticas sobre o retorno da PEC 171/1993, que prevê a alteração da redação do art.228 da Constituição Federal, ou seja, a imputabilidade penal e maioridade aos 16 anos. Em 2015, em meio às discussões acaloradas da ementa, Anna, a “adolescente-escritora-militante”, como decorrência da experiência que viveu na sua participação na Fundação Casa, juntou novamente material empírico, recolheu depoimentos e realizou várias pesquisas para publicar o seu quarto livro com o título “Você me vê?”.

E esse adolescente, inclusive, o Thiago, ele inspira a personagem do meu livro ‘Você me vê?’. É sobre ele que o meu livro fala né, é uma história fictícia.

Você me Vê? busca trazer uma nova perspectiva sobre o perfil do adolescente em conflito com a lei e sua história, como um todo. Ainda, em nossa sociedade, enfatiza-se a infração como foco da problemática, sem que se enxergue todo o movimento conspiratório que existe para que este seja o destino do jovem. Assim, o livro traz, de capa a capa, em primeira pessoa, a história de Thiago, um adolescente que se envolve no mercado do tráfico, mas, ao contrário do que os veículos midiáticos que nos rodeiam parecem acreditar, sua vida não se resume a isto.

Eu comecei a pesquisar sobre a redução da maioridade penal e como ela era narrada na mídia. A primeira coisa, quando um jornalista é colocado para falar sobre a redução da maioridade penal e uma pesquisa vai ser feita com a população o que te perguntam: ‘Você acha que um adolescente de 16 anos pode pagar pelo que ele fez?’. Gente, é óbvio que todo mundo vai falar que sim, eu não estou dizendo que não, porque eu não vou passar a mão na cabeça de ninguém e nem dizer que sou a pintura dos direitos humanos. O que eu estou dizendo é que este adolescente tem consciência do que fez, ele sabe que fez, mas ninguém sabe de onde ele veio e ninguém conhece a sua história, e o nosso sistema carcerário é falido e bem precário. As principais organizações criminais no Brasil são dominadas de dentro do presídio e não de fora. Então de que adianta eu pegar um adolescente e colocar ele lá dentro? Essa é a minha pergunta.

Anna, por suas ações na Fundação Casa, publicações de livros sobre a questão da redução da maioridade penal e por contar a experiência de um adolescente em conflito com a lei, é chamada, junto a outras figuras de referência da área do Direito, a fazer uma palestra para abordar esses temas.

Eu fui convidada para fazer uma palestra em São Caetano do Sul, com o Dr. A.C.A. Era a sua homenagem, e aí eu fiz essa palestra sobre redução da maioridade penal e deu super certo. E tanto o palestrante A. [advogado que atua em defesa dos direitos humanos] e mais outro membro da equipe receberam o Marco da Paz e aí, quem que veio falar comigo depois? [Disseram] que eu não poderia receber o Marco da Paz, porque eu era adolescente. Eu falei:

‘De novo, não!’ [risos] E eu falei: ‘Mas como assim!?’’. Mas nenhum adolescente nunca tinha recebido, eu espero que depois disso algum adolescente venha a receber.

Com seus feitos e livros publicados, a narradora é indicada a ser contemplada pelo Marco da Paz, porém essa ação não poderia ser efetivada porque ela era adolescente. Novamente, Anna é interdita nos espaços da vida pública pelo argumento da idade.

E aí, eeh, a gente começou a conversar e ela [assessora do evento] falava muito, que é muito frustrante que a gente entende que a primeira adolescente que a gente conheça tenha feito um trabalho tão concreto. E começou uma verdadeira guerra, eles [organizadores do evento] entraram com uma moção, com documentos para requerer o prêmio e a gente conseguiu. E eu fiz questão de receber a premiação. Eu não quis fazer um evento só para receber a premiação, nós fizemos a premiação e a abertura de uma conferência.

Então Atibaia sediou a conferência regional do CMDCA de 2015. E no momento na abertura, nós recebemos, eu recebi o Marco da Paz e indiquei a primeira-dama, que é presidente de um clube social de solidariedade, para receber comigo. Então foi entregue a premiação ...e eu não acredito que houvesse um momento melhor do que esse, em uma conferência. Foi quando a minha história começou, foi quando a minha participação se iniciou e minha casa são as conferências.

... o Marco da Paz. Uma premiação italiana, fui a única adolescente do mundo a receber e é dada a pessoas que promovem a paz em territórios globais. A cultura da paz. Então eu, outras pessoas [risos] atípicas como Roberto Carlos... não entendo muito bem o padrão deles [risos]. Mas o prêmio tem uma história interessante..., a equipe do Gaetano Brancatti, que é o criador do prêmio, porque ele tem este sino aqui porque na Segunda Guerra o conflito era alertado aos moradores pelos sinos das igrejas locais. E o Gaetano e seus amigos, quando crianças, corriam para se esconder no porão. Um dia correram, mas foram parados pelo padre no caminho para avisá-los que agora aquele era o Marco da Paz. Foi o sino que anunciou o fim da guerra. E ele usou essa memória para criar a equipe que viaja pelo mundo escolhendo essas premiações.

Figura 2 – Marco da Paz. Premiação que Anna recebeu quando tinha 15 anos.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Quanto a se deparar, novamente, com a solidão do protagonismo infantojuvenil e precisar lidar com a personagem “a única-adolescente”, Anna, nesta situação, chega à conclusão de que precisará ser uma caçadora de protagonistas ou, como costuma dizer, de soldados(as) no campo pela defesa dos direitos da criança e do(a) adolescente.

Mas, e aí eu recebi a aquela premiação e eu percebi que ainda, mesmo sete anos depois de todo o trabalho que eu vinha realizando, eu ainda teria que conviver com o fato de ser a primeira adolescente a conseguir uma série de coisas. E não era esse o meu objetivo, o meu objetivo não era ser pioneira na área em que eu trabalho, o meu objetivo não era ser a primeira adolescente, não era ser a primeira criança. Eu queria ser a décima sexta criança, eu queria estar em uma listagem imensa de adolescentes que estivessem desenvolvendo esse trabalho, mas ainda precisa ser muito caçadora de protagonistas. Então, toda vez que eu escuto que eu sou a primeira, tudo bem, mas ouvir que eu sou a única, ainda, a única do estado de São Paulo! Primeiro que isso é uma falácia, porque tem tantos outros adolescentes não visibilizados que procuram fazer esse trabalho e romper inúmeras barreiras até encontrar com a fada dos dezoito anos, né!? Parece que não é uma coisa que me deixa feliz, quando a minha voz é colocada em um pedestal para os adolescentes, dizendo que eu sou a única adolescente a falar sobre isso. Pelo contrário, me deixa muito frustrada em perceber que a gente ainda verticaliza a discussão. Até quando se lida com um contexto apenas de público infantojuvenil, sabe? A ideia não é exclusividade, mas que a gente dê o pontapé para que outros adolescentes subam também. Hoje deixei de ser, então voltou a não ter nenhum adolescente com o prêmio.... enfim, esse prêmio tem um valor muito simbólico pra mim, porque foi mais um pontapé inicial nessa questão de pioneirismo. E aí foi maravilhoso, o Marco da Paz conta muito das nossas conquistas também, sabe? Eu tinha 15 anos quando recebi...

Com a chegada do final de 2015, Anna conhece uma instituição beneficente e percebe que poucas crianças e adolescentes têm acesso aos seus direitos. Em paralelo, a narradora continua incomodada com o fato de adultizar a sua voz e tem uma ideia: desenvolver um projeto voltado para as crianças com a idade de 8 anos, momento em que ela mesma entrou no Sistema de Garantia e Proteção.

E ali, eu entendi qual era o meu próximo passo na minha trajetória. E eu escrevi um projeto chamado ‘Os cinco passos’, que é praticamente o meu maior orgulho de luta por direitos de crianças e adolescentes. E eu me lembro de chegar à minha casa e sentar com a minha mãe e eu falei: ‘Mãe!’. E ela disse: ‘Lá vem!’. [sorriso]. E eu falei: ‘Olha, eu estou com uma ideia e eu acho que vou passar por todas as escolas desse bairro, em todas as escolas municipais, para falar com os quintos anos, que foi a idade que eu entrei no sistema sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes’. Eu quero que eles me escutem, eu quero que eles falem comigo. E esse projeto vai ser um mapeamento, porque eu vou saber onde tem trabalho infantil. E comecei a escrever, fiz todo um documento, fiz toda uma burocracia para isso.

Anna tem o seu projeto aprovado, e chama-o de “Os cinco passos”, um projeto que visa fomentar o protagonismo do público infantojuvenil, sendo que cada passo representa o caminho para um país mais justo. O primeiro passo é pensar para dizer, o segundo é dizer para ser ouvido, o terceiro é ouvir para desenvolver, o quarto é participar para transformar e o último é transformar para crescer.

E foi aprovado pelo CMDCA, mas tinha um problema: eu porque eu era pessoa física, então eu precisava de uma entidade. Eles assumiram como pessoa jurídica o projeto e teve o apoio

da secretária de educação que desenvolveu todo um cronograma de escolas, um cronograma de três folhas que eu iria percorrer de abril a novembro de 2016. E ali a gente começou o projeto, fiz camiseta tudo e foi uma loucura e passei por todas as escolas de Atibaia com recurso próprio, e eh a gente eh, aprovou uma verba mínima na secretária de educação. E eles nos disseram que não tinha carro disponível, na verdade tinha né, mas tudo bem.

Além disso, é um processo de escuta e aprendizagem de crianças e adolescentes, com o uso de metodologias lúdicas, como brincadeiras, desenhos e jogos grupais, por meio da questão disparadora: “O que é necessário para modificar o mundo?”. A narradora passa a representar a personagem “adolescente-que-fala-e-ouve-crianças”, como superação do período que, de modo estratégico, precisou “adultizar” o seu discurso para que a sua voz fosse ouvida. Começa a entender a realidade de crianças da rede pública de ensino de Atibaia.

Porque Atibaia é uma cidade muito espalhada, então da mesma maneira que eu tenho escolas da região central, eu tenho escolas 34 quilômetros para dentro de um bairro rural. E como a cidadania vai chegar nesta criança? Não vai chegar para que essa criança não saiba o que é cidadania? E em vários momentos eu ouvia os relatos das crianças de violação de direitos com trabalho infantil, dizendo que aquilo era os poucos dias que ela poderia estar em uma sala de aula. Por viver a violação de direitos de maneira mais absurda possível nos outros dias da semana. E a única coisa que eu pensava e olhava para aquela professora que estava ali todos os dias, que muitas vezes convive mais com aquela criança do que própria mãe da criança e como que ela nunca viu nada disso e como que ela nunca ficou sabendo? Se eu passei menos de uma hora na sala de aula com a criança e tive uma conversa efetiva com ela e ela já teve a liberdade de vir espontaneamente e me contar sobre essa violação de direito, como outras que começavam a chorar no meio da palestra, eram situações bem pontuais. E eu pensava: ‘Como que não foi feito nada sobre isso se essa criança tem essa violação tão aflorada?’. Menina com marca roxa no braço, esse tipo de situação.

Perplexa com o cenário de violação de direitos, que acabava por respingar na escola, até mesmo como lugar que se nega a denunciar as mazelas da infância, Anna busca entender por que não são feitas ações para erradicação dessas atitudes que tiram a dignidade de crianças: a falta de preparo e informação da rede.

E eu entendi que o grupo de professores, primeiro que tem medo de denunciar, eh, não conhece as medidas certas, não entendem o sentido do anonimato. E pelo pecado da ignorância, muitas vezes nós caímos nessa grande falha que é não compreender a importância de não se calar diante de uma violação de direitos. E ver aquela criança sendo violentada assim como várias estão sendo violentadas enquanto a gente está conversando e não saber o que fazer e ter medo do que fazer de ir adiante com isso. Então o projeto foi uma ótima ferramenta para encaminhar esses casos para os conselhos tutelares poderem ter um relatório que a gente pudesse encaminhar para as secretarias de educação e para os CMDCAS. Fazer uma apresentação final para o CMDCA que tinha mapeado a violação de direitos.

Neste momento, encarna a “adolescente-que-fala-e-ouve-crianças”. Ela conta que muitas crianças têm medo do conselho tutelar, pois na nossa cultura ainda permanece a visão

retrógrada do antigo Código de Menores (Brasil, 1979), em que a Vara da Infância e todos(as) os(as) profissionais pertencentes a ela se utilizavam de medidas punitivas para lidar com as crianças negras, pobres e de periferia. Percebe isso, quando passa a explicar as instituições e pessoas que representam a garantia de direitos, e em especial, ao abordar o papel do Conselho Tutelar.

Era entrar em uma sala de aula e falar sobre conselho tutelar e sobre elas [crianças] desenvolverem a sua autoconfiança e elas entravam embaixo da cadeira só de ouvir o nome conselho tutelar. Eu percebia que as professoras ficavam absolutamente incomodadas de falar do conselho tutelar, porque elas tinham isso como ferramenta para ameaçar o aluno de alguma maneira ou: ‘você fica quieto, ou eu chamo o conselho tutelar’. Isso acontece porque ninguém nunca havia ouvido falar de um adolescente falando para uma criança. É sempre um adulto que leva o que deve ser dito... Porque quando a gente vai pegar lá o artigo 131, que vai dizer coisas diretamente relacionadas a atribuições do Conselho Tutelar, e essa criança que tem medo do conselho vai encontrar lá que sua função é zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, aplicando acolhimento institucional, envolvendo o núcleo familiar se necessário, a mãe, incluindo uma série de outras palavras que ela desconhece, por uma questão educacional e sociopolítica que na nossa cultura vêm fatiadas, a gente vai progressivamente (se é que há algum progresso nisso)... fica complicado. Mas o nosso [projeto] era muito autônomo, eu em um carro com a minha mãe e levo um celular para tirar as fotos, e depois eu separo as fotos e eu vou postando as fotos e uso o computador de casa, era muito autodidata.

Outro elemento que Anna apresenta por meio do projeto “Cinco Passos” é que a ideia de participação, na visão de alguns(algumas) professores(as) é apenas para alunos(as) que atendem à expectativa de bom comportamento.

Como que quando eu chamo crianças para fazer parte de uma dinâmica e aí um menino que é o mais agitado levanta a mão e a professora fala: ‘Você não, você fica aí que você não se comporta’. E eu tenho que falar: ‘Não, você sim!’ - Você como qualquer outra criança, aquela que quase não fala; aquela que responde tudo certo; aquela que não para de falar e aquela que não gosta de interagir. E [é preciso] respeitar essa individualidade.

Novamente, no projeto “Cinco passos”, Anna se depara com a política de identidade da personagem a “única-adolescente”, usada como peso e medida comparativa com outras crianças. Agora essa política vem com a visão de separação “nós e eles”, no sentido de Anna ter conseguido sua participação com seus méritos e esforços, levando a uma inculcação de superioridade diante de outras crianças que vivem seus cotidianos na escola.

Era entrar na sala de aula com crianças de 10,11 anos para falar em paridade. E uma professora me apresenta como referência, como exemplo... e as pessoas... quando você diz isso para uma criança, ela vai se sentir contemplada em falar com aquela pessoa? Não! Porque isso afasta o relacionamento. E quando ela [professora] diz isso, eu evito me apresentar quando eu começo a falar com a criança, porque é tal de me apresentar como tananananana, que quando

eu falo: Eu preciso de um voluntário para me ajudar aqui na frente. Elas [crianças] têm medo de ir lá para frente. Que ela não sabe se eu vou fazer alguma coisa muito difícil, dar para ela alguma coisa. E na verdade, eu espero que ela me dê a mão para ler junto um pedacinho do ECA. A parte mais fácil possível para ela conseguir se sentir situada em um cenário que lida com uma realidade que é dela. Então, hoje eu tenho lidado muito com essa questão da minha descrição, desconstruindo logo depois que ela é dita. Então, por exemplo, quando a pessoa lê todo o currículo lattes que ela encontra, que vai falando dos eventos e das palestras e dos certificados. Eeee nossa, projeto social, videoconferência, daí ela começa a criar todo um castelo em volta. Eu chego e falo: ‘O meu nome é Anna Luiza, mas pode me chamar de Anninha que tá ótimo. [risos]. Eu tenho 17 anos e meu sorvete favorito é de chocolate, levei uma bronca intensa na minha mãe outro dia porque eu falo rápido demais’ [risos]. E começo a lidar brincando com isso.

Embora Anna apresente várias contradições observadas na sua experiência de levar uma proposta de participação política para as crianças da rede pública de ensino de Atibaia, ela revela o quanto foi positivo conhecer as diversas realidades, as infâncias com diferentes roteiros e trajetórias.

E hoje, quando eu montei a minha fala depois dessas vinte e sete mil crianças e adolescentes que eu conheci uma a uma, dinâmica por dinâmica, sala de aula por sala de aula, professor mais resistente ou professor menos resistente, eu consigo dizer: sim, a luta por direitos de crianças e adolescentes tem muito sucesso quando se luta para crianças e adolescentes, mas ainda não com crianças e adolescentes. Eu acho que esta participação existe, mas não vinga ou não é reconhecida muitas vezes, porque a gente não dá a oportunidade de os próprios ou as próprias crianças e adolescentes assim se reconhecerem. Eu sinto muito isso, quando eu entrei com o projeto cinco passos nas escolas, eu já percebia tanta gente com tanta visão mais engajada e mais eh... consolidada, sabe? Mais sólida, sabe? Do que tanto adulto que eu conheci na rede protetiva, mas ela não se faz empoderar, não se apropria da sua posição sociopolítica e ela não sabe que ela pode. E eu aprendi muito dentro da construção da minha participação como militante no projeto cinco passos, foi um ponto decisivo. Porque quando eu finalizei as vinte e seis escolas de Atibaia eram cinquenta e cinco salas de quinto ano tendo uma dimensão de nove mil alunos de realidades bem diferentes – de realidade central, do bairro de periferia e do bairro rural. Apareceram crianças com as mesmas características, mas com vivências tão distintas que, às vezes, fazem com que suas personalidades se distanciem. É uma pureza no sentido de definição mais clara da infância quando eu entro em um bairro rural, mas que quando eu entro em um bairro da periferia já não é tão presente; as brincadeiras de uma criança aqui no centro da cidade que adoram brincar com filtros de *snapchat* e quando eu vou em uma escola rural a menina me conta que ela e os primos dela fazem o casamento dos gatos na casa dela juntam os gatos e vestem a gata de noiva à força, e aí eu falo: meu, que maravilhoso que a gente ainda tem isso. Que maravilhoso que eu tenho a oportunidade de visitar diferentes histórias de vidas de crianças e deduzir o quanto as relações sociais...

Ao final do projeto, Anna entende que chegou um novo momento em sua vida: o de passar o bastão para a próxima geração. Com isso, resgata a espontaneidade de sua voz e entende que a fala adultizada não precisa ser mais uma estratégia para se fazer ouvir, libertando-se dela.

Mas o processo tem a ver também com a funcionalidade na minha luta. Para onde estou caminhando, o que eu quero com isso. Pra onde estou indo? Foi aí que nasceu o projeto, no momento em que percebi que precisava carregar outras crianças e adolescentes, e que eu deixaria essa fase como agora deixei. Passando esse bastão para outros meninos e meninas, eu preciso prepará-los para essa luta. Por não ter recebido uma educação que me preparasse para ser militante. Porque nós, crianças e adolescentes, não recebemos. Então, quando me descobri nessa forma, entendi que precisava chamar a atenção do público infantojuvenil exatamente pela paridade que existe entre nós; eu não abri mais mão da minha aparência, da minha linguagem, porque é uma ferramenta de aproximação com meus semelhantes.

Em abril de 2015, Anna é marcada por um conselheiro em uma publicação em sua rede social, que chamava crianças a se candidatar ao Programa Criança Esperança.

Quando eu cheguei da aula e tinha [uma postagem em uma rede social], e estava escrito assim: ‘Criança Esperança abre portas para protagonistas’. Não dizia onde a porta abria, para que abria e nem dizia nada; só dizia isso. E aí eu olhei data de inscrição, e era o último dia, era abril. E estava e tinha acabado de lançar o projeto [Cinco Passos]. Tinha feito uma palestra, eu acho, que do projeto. E a exigência era de 12 a 17 anos, atuar em algum projeto social de sua autoria ou simplesmente participar de algum e ter talento para a comunicação e vontade de transformar o mundo. E eu falei: ‘Acho que está tudo bem’. E aí na hora que abri a inscrição na Rede Globo, eram páginas e páginas perguntando sobre tudo o que eu fazia, textos e textos. O site estava super e ainda tinha que gravar um vídeo dizendo o que eu faria se nós jovens tivéssemos o poder de transformar o mundo. E aí eu virei para a câmera e falei: ‘Quem disse que a gente não tem esse poder? Quem disse que esse poder não existe?’. E comecei a falar o que nós já tínhamos desenvolvido. Vários exemplos de adolescentes que já transformaram o mundo, já transformam a sua própria realidade de buscas e de alcances. E o vídeo foi enviado nos últimos minutos do segundo tempo, foi uma coisa que eu passei a tarde inteira escrevendo e tinha que mandar *link* e *release* de programas que você já participou como entrevistas foi uma maratona. E eu enviei... Seria um *reality* social que ia receber 15 jovens para passar por mais uma seleção, três jovens iam ser eliminados e os outros 12 iam ser divididos em cinco, era isso que dizia.

Anna é aprovada na primeira etapa e parte junto à mãe para a seleção dos jovens que iriam compor o Clique Esperança. Nesta situação, cita algo que há muito tempo não aparece em sua história na personagem “adolescente-escritora-militante”: a sua relação com pares e a possibilidade de sair da personagem predicada pelos outros, a “única-adolescente”.

Por conta da bendita ordem alfabética e eu lembro que na hora que me falaram que eu seria a primeira eu só pensava assim: ‘Olha, se eu sou uma mobilizadora e eu tenho 15 pessoas para ver e eu só posso colocar três no meu time, como eu aperto desse primeiro?’. Eu entrei super nervosa na sala fiz a minha fala e o Lázaro e a Júlia apertaram e eu não tinha dúvidas desde o início do processo que eu iria para o time Lázaro. Porque eu sempre tive uma admiração muito forte pelo Lázaro Ramos, porque ele atuou, eeh, a atuação dele começa em um projeto em Salvador no Pelourinho, então eu me identifiquei muito, então eu, o Lucas do Rio de Janeiro e o João Vitor, o *raper* indígena da Anchieta aqui no Estado de São Paulo, fizemos parte do mesmo time. E aquilo deu uma visibilidade muito forte para o meu trabalho, porque querendo ou não as mídias ainda têm um potencial de atuação muito grande na cabeça das pessoas e a campanha do Criança Esperança é uma campanha muito consolidada que tem toda uma

história. E eu pude conhecer pessoas assim como eu, sabe? Aquela velha fábula do beija-flor que quer apagar um incêndio e não sabe como? Que aí ele carrega água no bico e volta, e eu me sentia assim um pouco isolada. E quando eu encontrei ali mais de 14 jovens com histórias parecidas com a minha, foi um alívio, porque eu percebi que eu não estava sozinha. E aí nós fomos para o Rio e fizemos amizade com todo mundo, a pessoa mais especial que eu encontrei no caminho foi a J.G, que ela é uma grande amiga minha até hoje, ela é *digital influencer* e ela tem um canal no *youtube* sobre a vida dela enquanto transexual e ela fala sobre essa condição de transexualidade e sobre como ela passou por isso; sobre como ela viveu esta experiência, como ela se descobriu como sendo mesmo transexual. Ela viveu muitas vezes o estereótipo de transexual que ela era uma transexual bissexual e era muito difícil de as pessoas entenderem isso, enfim ela é maravilhosa. Então nós participamos e montamos esse time e fomos até o Vidigal e fizemos um trabalho para contar para o nosso Morro, que eles seriam conveniados no Criança Esperança. Acompanhamos as crianças em uma apresentação que aconteceu lá, participamos de uma festa do Criança Esperança, contamos com o apoio de várias pessoas presentes ali, para entrelaçar uma verdadeira rede de garantia. E eu entendi que cada um ali tinha uma atuação diferente. Cada um no mesmo propósito em um segmento de atuação muito diferente, eee, estávamos ali para um único ideal que é a transformação do mundo. O mundo tem tantos problemas, tem a fome, tem a tristeza, a depressão, a ansiedade. O Brasil é um país no mundo que mais medica crianças em idade escolar. E nós temos abuso sexual de crianças e adolescentes, o trabalho infantil é muita coisa para uma pessoa só. Então, quando eu terminei a minha participação no Clique Esperança, que nós [Anna e sua mãe] nos tornamos muito amigos dos cinco adolescentes, eeeh, nós nos demos muito bem, eeeeh, nós começamos vários projetos, um dando apoio ao projeto do outro, mobilizando a sua própria situação até hoje, está todo mundo se mobilizando para fazer algo bem feito. Então o Clique Esperança ele foi uma ferramenta fundamental para que eu pudesse começar. E isso sim que aconteceu comigo dentro do processo foi muito bom, porque as pessoas entendiam a importância do projeto.

Anna, quando busca promover uma síntese, entende que a transição de 2015 para 2016 foi muito significativa.

E desde 2015, desde o final de 2015, né? Comecinho de 2016, em 2016 eu me dediquei quase que exclusivamente a tratar com o público infantojuvenil e hoje eu intercalo bastante. Quando eu passo o maior intervalo de tempo sem lidar com criança e adolescente eu sinto muita falta. Porque eu vejo muito naqueles meninos e principalmente meninas que têm aquele discurso deeee...na tentativa de empoderamento dentro da sala de aula que é o local comum dessas crianças que eu visito que eu converso...e até mesmo atendo; é começar a perceber que elas não vão ser ouvidas simplesmente porque são crianças e talvez daqui a 10 anos quando elas tiverem dezessete, dezoito anos vai ser até mais fácil.

Em 2016, Anna passa a se aproximar das questões sobre a violação de direitos de crianças e adolescentes quanto ao trabalho infantil. Nesta mesma época, o governo Temer havia reduzido os investimentos para as políticas de direitos humanos. Para as pessoas de orientação política progressista ou social democrata, a reforma trabalhista carregava algumas ameaças à vida dos(as) trabalhadores(as). Sensibilizada por esse contexto social, a “adolescente-escritora-militante” passa a refletir sobre formas de erradicação do trabalho infantil e adere à campanha “Chega de trabalho infantil”, da Rede Peteca, uma instituição que visa erradicar a exploração da mão de obra infantojuvenil.

Isso foi em 2016, já fazia oito anos já lidando direto com isso, é uma área muito extensa. Você vai lidar com o artigo 16 [do ECA], com as várias nuances da liberdade de expressão, acabei entrando pela parte da diversidade... E dentro das redes sociais comecei a acompanhar as ações da Rede Peteca e a *hashtag* #chegadetrabalho infantil. Tem um cartaz disponível nas redes e as pessoas imprimem. Lembro que, na época, havia alguma polêmica em torno do assunto e as pessoas estavam fazendo isso. Tinha saído do projeto de “*reality show* social” lá do Criança Esperança e levei para o Lázaro Ramos, fui no lançamento do livro dele [*Na Minha Pele*], no Conjunto Nacional. E falei: ‘vou levar, pegar fila, vai que ele apoie a campanha’. E tirei a foto com o Lázaro e fotografei ele com a placa. Isso deu uma repercussão absurda, e eu ia nos eventos e encontrava com os artistas que eu pude conhecer através do meu contato no Criança Esperança para serem fotografados com a placa e eles fizeram um trabalho de apoio muito lindo. Eu percebi que ninguém ia se negar a fazer a participação em uma campanha tão nobre. Porque a Rede Peteca depende muito de projetos de empreendedorismo, como o Jovem Aprendiz. Tem essa parceria. E quando a gente entra em um governo como o de Temer, que retrocede nos recursos destinados para a área de direitos humanos, a entidade estava quebradíssima. Então uma iniciativa como essa, trazendo uma pessoa influente como o Lázaro Ramos, para apoiar a campanha de uma maneira tão aberta, permitindo o uso da imagem dele de forma tão explícita, deu um *up*. E aí o procurador de trabalho do Ceará, que é o A., entrou em contato comigo através dessa campanha... conversávamos dias e noites o que estava sendo formado, que era uma rede internacional de adolescentes pela prevenção e erradicação do trabalho infantil.

Coincidentemente ou não, porque nada é por acaso, foi bem na época em que eu havia decidido apoiar a campanha. E estavam procurando um adolescente de São Paulo para participar. Como eu tinha 16 anos nessa época, eu me enquadrava totalmente. E ele decidiu me convidar e aceitei, para fazer parte do comitê do meu Estado. Então foi assim que comecei a entender mais sobre trabalho infantil, compreender suas diferentes facetas e a complexidade disso... trabalho artístico, evasão escolar, no esporte, urbano, exploração sexual... comecei a entender a complexidade disso, o quanto isso faz sofrer e destrói.

No mesmo ano, Anna, na personagem “adolescente-palestrante-voluntária”, é convidada para participar dos Simpósios Nacionais dos Direitos das Crianças e Adolescentes, evento destinado à formação continuada de profissionais do Sistema de Garantia e Proteção à Criança e ao(à) Adolescente; CREAS, CRAS e SUAS. Esse convite tem como agenda promover alguns minicursos pelo país, com o intuito de ouvir as vozes e o olhar de adolescentes sobre os seus direitos.

Então eu fui me mobilizando aos poucos. E hoje eu saio da minha casa, e a minha vida vai ficando cada vez mais apertada por conta da repercussão que o meu trabalho tem ganhado, e eu tenho adquirido vários parceiros de luta e é disso que eu tenho orgulho. Então nós temos o simpósio nacional do fortalecimento do sistema de garantia de direitos. Então, é assim, era desesperador a gente ver que eventos que eram voltados para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes não tinham o olhar do protagonismo infantojuvenil. O simpósio tem um curso, um minicurso que se chama: ‘A construção do protagonismo infantojuvenil nos espaços de participação político e social’. E esse curso, eh, a primeira vez eu ministrei junto com um colega. Que eu era a única adolescente do evento mais uma vez. Mas para o segundo simpósio a gente falou: ‘não, este curso vai ser ministrado só por adolescentes’. E aí foi convidado mais um adolescente do Ceará, e uma adolescente de Ferraz de Vasconcelos para fazer o curso junto comigo. E eu como a parceira oficial do simpósio, eu faço todos esses

eventos. Nosso próximo passo é ter criança e adolescente participando do simpósio de fato, são eles entrando no simpósio, assistindo aos cursos e debatendo...

Seu projeto de “passar o bastão”, anunciado em 2014, tem continuado com a procura de novos protagonistas e a busca por alternativas de ampliação dos espaços em que efetivamente o protagonismo infantojuvenil ocorra.

Em 2017, com a entrada para o CONAPETI - Comitê Nacional de Adolescentes pela Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, Anna passa a se dedicar a ações efetivas para sensibilização da população em geral. A narradora explica a proposta do grupo.

É um adolescente de cada estado e um que compõe o distrito federal que compõe este comitê para criar políticas públicas para erradicar o trabalho infantil. Então nós temos, dentro do Comitê, pequenas comissões e mídias de mobilização e articulação para que as procuradorias estaduais possam visar à participação do adolescente na erradicação e no combate do trabalho infantil. E isso foi assim o máximo na minha vida. Em setembro de 2017, teve um encontro nacional de crianças e adolescentes pela erradicação do trabalho infantil. E aí foi uma experiência maravilhosa, porque eram crianças e adolescentes do Brasil inteiro para discutir em um local descentralizado que foi lá no Ceará [não na capital do país, Brasília] e voltado para colocar todos esses impactos e outras violações que são herdeiras de tudo isso, como a própria mortalidade infantil. Que estava caindo, caindo, caindo e chegou em 2018 e subiu novamente. Então a gente conseguiu refletir sobre essas pautas. E eu fui levando não apenas casos do estado de São Paulo, mas abrindo caminho para outras militâncias temáticas. E como não falar da erradicação do trabalho infantil, quando nós em Fortaleza durante o encontro encontramos com meninas de 12 anos em situação de exploração sexual? assim... lá do lado da gente na beira da praia, eeh , com o direito à dignidade sendo violado da maneira mais cruel possível, isso não é admissível, a gente não pode aceitar, a gente não pode continuar naturalizando a violência e isso sempre me preocupou muito. Como a CONAPETI, que é um grupo que se desfaz agora no fim do ano [2018]. Nós temos que envolver outros jovens, por isso é feito esse trabalho de montar os comitês estaduais e os comitês regionais que é para formar politicamente outros jovens. Porque uma hora todos nós vamos ser adultos. Na CONAPETI, por exemplo, são 26 participantes que vão completar dezoito anos. Não que, aos fazermos 18 anos, vamos parar ou passamos automaticamente a ser adultos. É que as coisas começam a acontecer sob outro contexto. Meu olho já é externo, já posso dizer que olho ‘para’ os adolescentes. Já tenho essa condição de dizer isso.

No entanto, embora Anna narre uma situação em que ela não representa a personagem a “única adolescente”, acaba por se deparar com uma vivência que a deixa entristecida: o processo grupal de seus pares não ter sido tão bem trabalhado e, ainda, em alguns momentos, as dinâmicas de interação terem um funcionamento mais voltado à competitividade.

Já participei de grupos ótimos de adolescentes que se propuseram a fazer de verdade alguma coisa e não raro encontrávamos meninos e meninas que eram desmotivados... Porque vai exigir algo mais do tempo deles, um dia para ir a outro lugar e frequentar eventos que nem sempre são o programa ideal para o seu fim de semana... Isso frustra um pouco, o fato de você sempre estar nadando contra a maré. E seguindo um caminho oposto ao que as pessoas dizem que deveria, por ser adolescente em um estereótipo desenhado há muito tempo. Isso

desestimula muitos adolescentes. E também a relação de competitividade instigada por adultos entre grupos infantojuvenis. Uma interferência que não é horizontal, de pessoas que não lutam por representatividade coletiva, mas por representatividade individual. Do seu trabalho, da sua conduta, das suas ideias, da sua imagem. E o quanto isso puxa para baixo, sabe? Porque você tem um coletivo de adolescentes que luta por determinada causa e você começa a instituir dentro desse grupo uma rivalidade que não seja de todos lutando contra a violação de direitos... Muitas vezes se observa a competitividade dos outros, mas se você não se blindar a respeito disso te instiga a competir também. E isso reflete na questão dos grupos. Os adolescentes, e acabo de passar a deixar isso, então digo com clareza, somos muitas vezes orientados por ideias sobrepostas no contexto social. E acaba que ser um líder com visibilidade daquele grupo te cega ao ponto de querer prejudicar outras pessoas para conseguir isso que você quer. A gente tem tanto tempo, e ao mesmo tempo tão pouco para ficar se preocupando com essas coisas... então admiro muito os coletivos, mas é preciso que passemos a observar mais o que tivemos de bom ou ruim nesses que acabaram e usar isso para construir novos com mais consciência plena do todo. Essa é minha preocupação.

Porque eles vão tomar posse no conselho nacional no final do ano, que é o CONAPETI e pode faltar uma preparação mais delicada nisso. Nenhum deles... eu mesma conheci meus colegas de luta apenas na hora da posse. E acho que isso é absolutamente prejudicial. Como você não conhece quem vai estar com você em um comitê que pauta a discussão sobre o direito de criança e adolescente no Brasil? Essa falta de vínculo no processo preparatório de um assunto tão importante é um ponto solto em buscar construir demandas ativas, políticas públicas de maior profundidade, se você não conhece quem está trabalhando nisso com você. Pode parecer até romantizado, mas vínculo é algo muito importante nesses momentos. Porque cria confiança, de sentar e conversar, entender as ideias do outro e não apenas esperar reconhecimento das suas ideias por visibilidade própria, que é um conceito empiricamente adultocêntrico.

Além disso, dentro do campo intragrupal, Anna percebe que as diferenças de gênero também foram afloradas.

Nesses eventos e espaços muitas meninas se sentem inseguras na possibilidade de perderem seus postos de representatividade, seus lugares de fala. Muitas vezes elas cedem a meninos na relação por esse tipo de coisa... Não sei se foi uma coisa pessoal comigo, sempre deixei claro que em hipótese alguma eu iria deixar isso acontecer. Não por medo de ser falado, de perder uma viagem, um lugar para fazer uma fala, um cargo.... Ceder a um cara apenas por ele ter uma posição de liderança em um grupo. E muitas vezes isso se traduz em uma rivalidade entre as meninas, porque nós mulheres somos muito cobradas por essa questão da estética. E quando isso se manifesta em um grupo que tem várias meninas, vira rivalidade. Até mesmo, sei lá, quando alguém repara nisso em você e não em outra pessoa... Você vira automaticamente alvo de ódio de outra pessoa, por algo que não foi você que provocou. Primeiro, o crescimento do grupo não é nada horizontalizado. Têm adolescentes que você vê em todos os espaços, ávidos por ocupar seu lugar nas falas, nos debates. E adolescentes que você viu uma vez. Em um determinado evento, em uma determinada coisa. E por que isso acontece? Quando você vai observar esses adolescentes com muita visibilidade, a maior parte deles são meninos. A maior parte. E muitas vezes, dentro do movimento pelos direitos da infância, você vê meninos que não querem abrir mão desses privilégios, não querem abrir mão dos espaços de fala, entendem que não há problema nenhum em desvalorizar uma menina, não ouvir o que ela diz. Ou então percebe que uma menina está sofrendo uma violência do machismo institucional, mas afirma que essa é uma violência muito menor, por exemplo, do que o trabalho infantil. 'Então, por favor, pare de fazer drama. Mulher é muito histérica... Afinal, o que é o machismo perto do trabalho infantil que sofri?' Parece que até dentro de um quadro de sofrimento, de violência, afinal, a violência dá visibilidade – senão não haveria gente que finge ter sido violentada. Tem

pessoas que inventam esse tipo de casos, né? É odioso, né, tentar suprimir uma violência que outra pessoa sofreu para dar visibilidade para a sua. Porque você sofreu mais e por isso precisa chegar lá para mostrar que quem sofreu isso chega lá também... é um absurdo, porque quantas mulheres não desistiram disso. Queria saber qual é o mérito entre uma violência e outra...

Nesta passagem, Anna anuncia que as opressões e violências da sociedade são estruturais, ou seja, que o machismo e outras formas de se verticalizar o poder também respingam no público infantojuvenil, seja para reproduzi-las, ou para reivindicar. Esse dado se aproxima de relatórios como o da Unicef (2011), que relata a ausência de meninas nos projetos de participação política em muitos locais. Assim, há uma escala valorativa de quem deve ocupar o lugar de representação na vida pública, e crianças do gênero feminino acabam por estar em desvantagem quanto a isso.

Em paralelo às ações de erradicação do trabalho infantil, também em 2017, Anna recebe um convite para ser uma colunista infantojuvenil, na Rede Peteca. Ganha um espaço de discussão no site de notícias *online* com o objetivo de promover ações por meio do jornalismo contra a exploração da mão de obra infantil.

E já tendo algo do trabalho jornalístico na revista *Viração*, da Agência Jovem de Notícias... sou colunista do jornal *Atibaense*... E eu sou colunista do ‘Quem tem boca vai à luta!’, que é uma coluna na Rede Peteca, a ‘chega de trabalho.org.br’ ... e eu fui convidada para começar uma coluna para que haja a voz do adolescente nas mídias, pela garantia de direitos de crianças e adolescentes, coisa que não existe... teve outras coincidências como o fato da Rede Peteca ter sua sede de redação em São Paulo [e eu] ter passado a acompanhar também essa frente com minha xará, a editora A.L e com a Bruna, jornalista que trabalha no Estadão e colabora também ali. Com o F.T, que também é editor e produtor. A gente fez amizade e eu recebi o convite para ter uma coluna no site da Rede Peteca, que é a coluna “Quem Tem Boca Vai à Luta”. E percebi que podia ativar uma pauta adolescente dentro de um portal de mídia de mobilização, de jornalismo consciente, pra discutir inúmeras questões. Então na minha coluna hoje eu falo de participação sociopolítica também, sobre trabalho infantil, mas abordo outras relações de direitos como erotização infantil, meninos e meninas em situação de rua, me dando a oportunidade de ampliar um pouco meu leque dentro de um portal sério, de maneira não elitista e que não segregue os debates, que escute outras pessoas. A Rede Peteca tem uma seção específica para a voz dos jovens e adolescentes que é a ‘Jovens Atuantes’, com histórias inspiradores de jovens que doam parte do seu tempo e talento a causas de interesse social ou comunitário. Por exemplo, eu escrevi uma reportagem para a Rede Peteca em setembro de 2017, contando a minha experiência do Fórum Nacional pelos Direitos da Criança e do Adolescente em Brasília. E nesse portal, que não é um portal só de jornalismo, mas de mobilização informativa, eu tive total liberdade para escrever como houve a resistência do plano nacional no momento que só tinham adolescentes na mesa para contar a experiência do comitê e como era visível o incômodo das pessoas com aquilo.

Anna conta que representa, ainda, outra personagem, a “adolescente-normal”, embora todas coexistam.

E aí, às vezes, até as pessoas que eu conheço da minha idade me encontravam em uma festa e falavam, fica dentro da cabeça da pessoa: ‘Por que ela está aqui se ela escreve, né?’ [risos], dentro deste círculo, se ela palestra se ela faz isso tudo. E aí, eu por muito tempo na minha pré-adolescência vesti isso, eu troquei meu tempo por outras coisas que eu fazia e tentei me distanciar de outras coisas, e isso, conforme foi se dando o meu amadurecimento social, eu percebi que as duas coisas não precisam se distanciar em prismas opostos, elas acontecem juntas. Eu sou menina... tenho essa vivência dentro de uma militância, mas tenho a vivência de uma adolescente normal que sai, namora e tem amigos, vai pra festa, faz besteira, leva bronca, volta tarde para a casa, e às vezes não volta no mesmo dia [risos]. As coisas acontecem ao mesmo tempo, e a gente tem que tomar muito cuidado para não se distanciar.

Anna, com essa fala, anuncia que, embora seja ativista e palestrante pelos direitos da criança e do adolescente, não deve ser tomada pelo fetiche do papel de militante, pois vive os problemas e conflitos de sua época. Mais uma vez, tira o(a) leitor(a) da possível armadilha de uma identidade pressuposta, isto é, que a cristalizaria apenas em uma figura pública por meio da personagem “adolescente-palestrante-voluntária”.

Era assim, tem tudo, eee, tem tudo isso que acabava concorrendo com a minha vida pessoal. Porque durante toda a minha trajetória profissional, a minha vida pessoal não para, as coisas continuaram acontecendo e eu continuo tendo problemas. Não é porque, eeeh, eu ainda sou adolescente, eu continuo namorando, eu continuo indo para a festa, saindo com as minhas amigas, estudando, tendo problemas na escola, problemas em amizades. Então eu continuo tendo que resolver coisas, que o trabalho que eu tenho que fazer, tem dias que eu falto na escola tem dias que eu vou, tem dia que eu preciso recuperar as minhas notas e manter tudo bem. Porque se a minha escola aceitou que eu faltasse, assim pelo menos em torno de quinze vezes durante de um bimestre, significa que eu precisava de um apoio lá dentro e para eu ter esse apoio era necessário que no mínimo eu mantivesse a minha grade curricular lá em cima. Então, quando as pessoas vão falar um pouco do meu trabalho e falam: ‘olha, ela parou tudo na vida dela para se dedicar a isso’, eu corrijo. E eu falo: ‘Não, eu transformei a minha vida para que uma coisa acompanhasse a outra’. Porque senão é muito mais difícil você convidar um adolescente para participar de uma causa como essa, se você enfiar na cabeça dele que para ele participar disso ele tem que abrir mão de tudo.

E em julho de 2018, Anna completou 18 anos. Além de brincar que a “fada dos 18 anos” não foi visitá-la para garantir o estatuto de que agora seria uma adulta completa, acrescenta algumas conclusões sobre ter passado pela experiência da infância e adolescência junto ao protagonismo infantojuvenil.

Uma pergunta que faziam no final era se dava tempo de ser criança; isso em relação aos livros, aos eventos, às palestras. Assim como hoje, as perguntas são se dá tempo de sair, namorar, se divertir. O que me ocorre é que estamos acostumados a construir a imagem de criança e adolescente como seres em formação até que a fada dos 18 anos venha transformar em um ser completo, alguém que vai efetivamente contribuir com a sociedade. Quando existe um adolescente ou criança fora da curva – ele não espera para ser, ele já é – parece que as pessoas acham que isso exclui a vivência comum do que é ser uma criança ou adolescente. Exclui o cotidiano comum. Então, quando as pessoas me perguntam ‘ah, mas...’ não é se dá para conciliar. Porque é um fardo a mais mesmo para se levar durante o período infantojuvenil.

Mas eu aprendi que, para conciliar, eu precisaria de uma parceria pedagógica dentro do ambiente escolar, o que me fez mudar de escola no último ano do ensino médio para alcançar essa liberdade de poder viajar, de fazer minhas palestras, de executar projetos como o que a gente acabou de fazer, de conversar com os alunos sem ter alguém o tempo todo buscando tolher a espontaneidade e restringir o campo de conversa com coações do tipo ‘aqui você é aluna, não é militante’. Então eu continuei sendo criança mesmo ao lado de militante e ativista. Não deixei de ser uma militante sociopolítica porque eu brincava. Não deixei de ter atuação em um campo ideológico porque comecei a namorar. Não deixei de defender meus valores porque passei a pertencer a um grupo de amigos onde alguns não têm os mesmos valores que os meus.

Quando se fala em conciliar as duas coisas eu enxergo muito mais como uma questão ideológica do que uma questão de tempo. Porque quando eu tive que dividir meu tempo de forma organizada e estratégica, me dei conta que a gente tem 24 horas e não se dá conta disso. Então essa coisa de passar pela adolescência me fez perceber que sofri abusos psicológicos, que não pareciam violência – parecia apenas rito de passagem. Uma situação natural, algo como ‘é assim que você faz amigos’. Na verdade, não é assim. Infelizmente a gente não vem com um manual para a vida, então só percebe essas coisas depois que já aconteceram. Você passa e depois diz ‘putz, acordei’. Porque às vezes, em uma posição infantojuvenil, você deixa que as pessoas tomem o leme da sua vida, da sua trajetória. Porque é mais fácil assim, você está em um processo de transição, por que vai se preocupar com isso? Mas se a gente se preocupasse antes com tantas coisas, muitas delas seriam mais fáceis. Essas meninas que estão começando ou avançando nesse processo vão perceber muito isso. Esses tropeços de bastidores são também violentos, desestimulam muito, sabe? De você perceber o quanto é sujo, o jogo sujo que acontece e quantos direitos são violados dentro de uma área que deveria protegê-los. Nossa, dilacera!

Ainda, na tensão entre o público e o privado, que viveu ao longo de nove anos de protagonismo infantojuvenil, Anna alerta que, embora tenha vivências de uma “adolescente-normal”, não considera necessário cumprir o estereótipo e a personagem pressuposta de “adolescente-água-com-açúcar” em que, muitas vezes, algumas pessoas a colocam.

Poderia sentar aqui com você e contar sobre o fim dos meus namoros, sobre as besteiras que eu fiz, tenho inúmeras histórias: Micos que eu paguei, vezes que eu saí, amizades que não deram certo, amizades que deram errado. Minhas vivências dentro da escola, as matérias que eu gosto, que eu não gosto. Mas isso, na conjuntura que a gente vive, da análise da vida de crianças e adolescentes como objeto de discussão, que muitas vezes é assim que são tratadas, como objeto de discussão, eu compreendo que seja muito mais interessante eu te contar o outro lado da minha vivência, o que acontece atrelado ao meu lado pessoal, para que esta discussão possa ser feita. Porque senão a gente vai simplesmente manter o mesmo fluxo de diálogo que já é feito sobre toda a população de adolescentes no Brasil. Se fosse para continuar neste fluxo, eu posso contar todas as histórias de adolescente água com açúcar que eu tenho [risadas]. Mas eu acho interessante contar esse meu outro lado.

Embora Anna tenha as suas vivências pessoais, e estas são prontamente esperadas nos enquadramentos da imagem adultocêntrica, a todo momento ela busca dizer algo que é submerso em termos de narrativa juvenil: o quão capaz é, como atriz social, de se representar publicamente. A narradora sabe que, ao dizer isso, talvez rompa com aquela necessidade que algumas pessoas têm, quando são convidadas a contar a sua história, de falar para ser aceito.

Porém sua agenda é mudar os quadros no reconhecimento não apenas de sua condição de ser-adolescente ou ser-criança, mas de usar a sua voz como instrumento para dizer que sim, é possível o público infantojuvenil participar de decisões que afetem as suas vidas. Sua participação é efetiva, mesmo que em alguns momentos tenha sido necessário forjá-la, pois quer enunciar que quando não se tem o espaço, se toma.

Por isso Anna e a história da sua voz, até o momento, contaram a experiência de participar da primeira geração de crianças e adolescentes a realizar o protagonismo infantojuvenil.

Então a minha voz nasceu desta maneira. O que mudou dentro da minha construção identitária, mas também na construção da minha voz foi perceber os espaços [em] que ela é bem recebida e como integrar a minha participação como voz nos espaços [em] que ela não é bem-vinda. Então, eu creio que eu misturei muito a minha voz para essa contramão, para esse ponto fora da curva para chamar outras pessoas para sair desta curva também. Pelo menos tem funcionado [sorriso com risadas]. Então, eu comecei a me conhecer através da minha voz, então é por isso que ela é tão presente. Porque ela é a minha principal ferramenta para descobrir como eu sou e como eu posso me posicionar dentro de uma sociedade, e como essa mesma sociedade lida com a nossa voz e com a minha história.

Ainda sobre a experiência de viver o protagonismo infantojuvenil, Anna discorre sobre ser sujeito de direitos.

Ser criança sujeito de direitos é ser fio condutor de uma transformação para que praticamente ninguém está preparado. E muitas vezes, é se machucar por causa disso. Muitas vezes é entender que você lida com a sua voz de um jeito que as pessoas não lidam. É perceber que, às vezes, você falando mais baixo, você se faz ser ouvido, porque as pessoas não estão preparadas para ouvir o teu grito. Ser criança sujeito de direitos é começar a perceber que dentro de páginas e parágrafos é de você que eles estão falando e que ninguém nunca tinha te dito isso. Isso foi o que mais me assustou na minha condição como sujeito de direitos, foi que ninguém me avisou que era sobre mim. Porque a criança e o adolescente viram uma alegoria tão forte na nossa cabeça, e quando a gente começa a falar de direitos infantojuvenis, a gente não sente que é com a gente.

Então, eu acho que ser criança sujeito de direitos é começar a montar um quebra-cabeça com peças que não encaixavam porque nunca te ensinaram a encaixar, você começa a montar um novo mosaico da sua própria história de vida, percebendo que até então a sua voz não era a que narrava a sua história, sabe? Que até então tinha o 'era uma vez' e o 'felizes para sempre' e que você no meio era só uma personagem em uma história já definida. E é aí - eu acho - que está a nossa árdua tarefa, quando você entra para falar para as crianças, agora sujeito de direitos, depois do nosso terrível momento do código de menores e do nascimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e fala para elas: 'Tá, vocês são sujeitos de direitos e isso quer dizer que vocês não só assistem os seus direitos, mas vocês assistem aos seus direitos. Você dá assistência aos seus direitos e aos direitos no sentido coletivo, ao direito do outro, respeitando as fronteiras disso'. É o que a gente estava conversando sobre os limites da arte, que eu estava escrevendo um texto ontem.

Quando você começa a lidar com a garantia dos direitos, você começa a perceber que ela vive entre a fronteira, que tem a linha tênue, que respeita a garantia de direito dos outros. E é o que a gente ouve de muitas pessoas. Adolescentes de classe média alta que são ensinadas a

lutar pelo que é seu desde muito cedo, ou então, adolescentes de classes paupérrimas que são ensinadas a lutar pelo que é seu, mas de maneiras diferentes. Mas em comum entre essas duas maneiras. É não se preocupando em alçar os seus degraus em cima da cabeça do outro para conseguir garantir o que é seu tão cedo. E aí, a gente perde solidariedade, carinho, respeito, união. A gente perde o sentido de força única que existe entre as pessoas para que elas se respeitem. E a gente começa a perceber que, na engrenagem da garantia dos nossos direitos, a gente, por várias vezes, deixa de ser peça para virar combustível para queimar nas ideias de outras pessoas. Então eu acho que ser criança sujeito de direitos é deixar de ser combustível para passar a ser peça e fazer essa máquina virar do jeito que nunca te ensinaram.

Ao final de sua narrativa, Anna revela o sentimento que ficou de tudo aquilo por que passou: orgulho.

Então, eu sinto muito orgulho por fazer parte da construção dessa história do protagonismo no sistema de garantia de direitos. Essa nova construção de uma nova visão: não falem de mim sem mim, não façam por mim sem mim. Só façam por mim comigo. Então é uma nova construção do que a gente entende da rede protetiva. Que não é uma rede que vai só olhar a criança e o adolescente como observador do contexto social, mas ele como próprio autor da sua história. Quem melhor que a criança e o adolescente para saber os problemas que eles vivem, para saber que direitos são violados, para saber por que eles não se sentem representados? Porque quem deveria estar garantindo, muitas vezes, está violando, e não sabe que está violando porque quando ele cresceu o famoso na minha época era isso que acontecia. E eu ainda escutava que na minha época as coisas aconteciam de outra maneira. Se a gente continuar tratando as mesmas coisas [do mesmo jeito que] na mesma época dos nossos pais e dos nossos avós, o que vai ser resolvido daqui a cinquenta anos? Durante esses nove anos de caminhadas, eu já passei por uma série de situações que me provaram que a diferença ainda é um empecilho, quando deveria ser uma alavanca para acesso da garantia dos nossos direitos, e a gente deveria aprender a conviver com isso.

Outro ponto de síntese apresentado aborda o que a sociedade entende como legítimo nas reivindicações do público infantojuvenil, e a visão adultocêntrica para deslegitimar algumas iniciativas de protagonismo político de adolescentes.

Assim como nós iniciamos os movimentos de ocupações que aconteceram; que foram exclusivamente, eh impactados pelas participações do jovem e dos adolescentes e muitas pessoas entenderam que aquilo era um tipo de vandalismo, que aquilo não era uma expressão válida. Se aquilo não é uma expressão válida, como nós podemos nos expressar de uma maneira válida? Porque quando o adolescente quer participar das políticas públicas desde o modelo que está desenhado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela norma da lei, ele não pode participar. Ele vai pelo desenho que o adulto coloca, é como se os limites que estão postos no protagonismo infantojuvenil sejam alguns acordos possíveis que delimitam a condição de participação da gente, mas é eles [sic] que deram as diretas para onde a criança pode ir com a nossa história e caminhando com vários combates para onde a nossa participação pode ir.

E a primeira coisa que nada e nem ninguém deveria nos impedir de fazer é isso. Garantia de direitos é não duvidar de ninguém e da capacidade que um brasileiro ou um adolescente tem de expressar a sua voz. Então eu escuto muito nos cantos por onde eu dou a minha palestra: 'Você precisa ir à minha escola, porque eu tenho um sério problema lá, porque os adolescentes não se interessam por nada'. É que muita gente acha que não pode se interessar

por alguma coisa. Ou acha que é difícil se interessar, ou vai se reprimir de alguma maneira, porque a sua voz não vai ser respeitada. Porque ele está acostumado a não ter a sua voz respeitada, ele está acostumado a ser o adolescente que reclama de tudo.

Por fim, Anna revela quais são os seus projetos de vida: passar o bastão para outras crianças continuarem com o protagonismo infantojuvenil e entrar para as “casas de leis”.

Eu me vejo passando o bastão cada dia mais. Enquanto facilitadora dessa passagem de bastão para outras crianças e adolescentes, eu flerto entre Direito e Ciências Políticas, mas me vejo cada vez mais fazendo a segunda opção e me aproximando do espaço político também. Inclusive partidário, nas casas de leis, nos espaços de poder. Representativa em relação ao tema da criança e do adolescente, das mulheres, de jovens que precisam se inserir neste espaço político. Para realmente subverter o poder e cavar espaços importantes, né. Dentro de uma representatividade não apenas de caras novas, mas de que junto com isso emancipem a luta de nossos povos. Me vejo como uma figura desse processo, de representatividade, de ocupação, a cada ano ocupando mais espaços em uma trajetória nada linear, como no começo, de trabalhar muito para ocupar espaços de mídia. Então é consolidar certa caminhada nesse sentido, me vejo continuando esse caminho também dentro de um sentido político. De consolidar essa posição, sem ninguém no canto da sala dizendo para tomar cuidado... Para impedir qualquer tipo de fogo quando o que eu quero é incendiar tudo mesmo. Que as pessoas se percebam com calor para poder ver como apagar o incêndio.

Anna alerta que seu projeto de seguir dentro das “casas de leis” é uma continuação da sua experiência e não um vir-a-ser adulto.

Porque nossa existência não se dá – ou não deveria se dar - no plano geracional. Nessa linha de quanto você quer ter conquistado aos 30 anos... E o que é que uma década tem a dizer sobre a minha identidade? Aos 30, aos 50 ou aos 60 anos... Tudo bem, aos 50 você teve mais tempo de construir as coisas do que aos 15. Mas também vai depender de que todos não recebem as mesmas oportunidades. Então o geracional não pode ser totalizante. Senão você leva as pessoas para novas frustrações ao se comparar com a trajetória de outras pessoas. Eu vejo muito isso quando converso com pessoas mais ou menos da minha idade e começo a contar de meu trabalho, nossa linha de desenvolvimento de projeto... E aí fica às vezes uma sensação no espaço, estimulada por algum adulto, de ‘olha lá, com essa idade já fez tudo isso. E você não fez nada’. Eu acho isso cruel. Um tanto... mas triste... um tanto... O que fica é essa sensação de tranquilidade que eu pude por algumas vezes experimentar com as pessoas. É mais pelos lugares que visitei, as pessoas que conheci e ajudei, sabores que provei, lugares em que pude deixar um pouco de vida. Deixar de me tornar objeto para ser sujeito. Isso é um resumo do meu processo de aprendizagem. Do amadurecimento como sujeito sociopolítico. É ser o presente. Não o futuro. Não objeto de um país que nos espera crescer para entender o peso das nossas vozes. Vozes que não são um privilégio, mas um direito.

Um amadurecimento no sentido único e exclusivo de percepção pessoal e, ao mesmo tempo, de atenção ao outro. De entender que, ao sair desse processo, é o momento de passar o bastão. De facilitador para outras crianças conhecerem suas histórias para depois contá-las.

Ao final de todos os encontros, Anna, emocionada, termina com uma frase que considera importante para os tempos atuais e para o seu amadurecimento sociopolítico:

Eu prefiro a frase de Tiago de Vasconcelos que diz 'faz escuro, mas eu canto'. Isso é amadurecer, é cantar no escuro.

5.2 A história de Rúbia, quando a ausência do reconhecimento afetivo se transforma em força-motriz para a luta pela garantia de direitos

Rúbia inicia o seu testemunho, alegando que narrar a sua história é algo novo, pois sempre se considerou como alguém que prefere ouvir as outras pessoas.

É... eu só tento falar sobre os outros e ajudar os outros. Eu acho que...eh... não sei se posso me definir altruísta. Porque sempre que vou falar com alguém, eu procuro falar sobre outras pessoas. No ano passado, na escola, o professor de Filosofia fez uma atividade que era oito minutos. A gente tinha que ficar oito minutos falando para outra pessoa, que não podia falar nada. Só tinha que escutar, e eu tinha que falar durante oito minutos. Só que... foi muito difícil. Porque eu prefiro escutar outras pessoas falando, me inserir nos assuntos de outras pessoas. Do que falar sobre mim, sobre o lugar onde vivo, e... [pausa] é difícil. Falar sobre mim, basicamente, é isso, eu acho, porque eu nunca falo coisas sobre mim. Sabe?

Com as próximas exposições de sua narrativa, Rúbia, irá dizer os motivos que a levaram a entender as relações desta maneira – ouvir mais do que falar de si. Para isso, apresenta outro aspecto da sua vida que considera muito importante: aprender a ler e escrever.

Eu [pausa] aprendi a ler e escrever com quatro anos e.... sempre fui a, como posso dizer, considerada como CDF da família, porque tudo que eu gostava, eu preferia, era ler e ter um livro perto de mim do que brincar com os primos e amigos na rua ou coisa parecida. E [pausa], eu sempre fui muito tímida, e era muito difícil para mim falar com outras pessoas, não conseguia falar com outras pessoas. Foi sempre eu e um livro, e eu não conseguia falar com ninguém. Há... acho que até os sete, oito anos não conseguia falar com ninguém porque eu tinha vergonha. E também medo de ser julgada por qualquer coisa que eu fosse falar. Preferia só ler.

Ah... eu gosto muito de escrever. Assim, é..., a escrita, pra mim, eu acho que é como se fosse... é... quando eu não tenho mais nada pra fazer, eu não consigo ver certa situação de outra maneira, ou uma maneira de me acalmar, eu não sei, mas eu sei que eu gosto muito de escrever pra, até pra refletir melhor, sobre certas coisas. Ou sobre coisas que eu queria falar com alguém, mas eu não lembro de ninguém para falar, ou não tenho ninguém para falar naquele momento. Aí eu vou lá, escrevo, tento entender melhor o que está acontecendo comigo e aí... é... eu acho que desde cedo, isso pra mim, é... isso me ajuda demais a me entender, a escrita me ajuda muito a me entender, é... o que está acontecendo a minha volta, ou como eu me sinto em relação a certas coisas. E essa é a importância da escrita, pra mim.

Governada pelo sentimento de vergonha e se refugiando nos livros como alternativa, Rúbia apresenta duas personagens que passou a encarnar desde os quatro anos de idade: a “menina-leitora”, autoatribuída; e a “menina-CDF”, predicada pelos outros. O aprendizado da leitura, neste período, parece ser um apoio diante da sua visão de mundo, uma vez que não conseguia se relacionar com outras crianças. Por meio da leitura, passa a interagir com outras visões de mundo e, com isso, a se conhecer melhor.

Sob a personagem “leitora-tímida” e partindo de seu processo de alfabetização aos quatro anos de idade, a narradora continua a contar sobre o gosto por escrever. Para Rúbia, a leitura e a escrita performaram a sua capacidade de se reinventar e encarnar novos papéis sociais ou personagens (Ciampa, 2011). A narradora tornou-se objeto empírico por meio do exercício da escrita, e pode se projetar em várias situações. Além disso, a leitura e a escrita se apresentam como possibilidade de entender as relações a sua volta.

E... e eu acho que a leitura, também, me ajuda a escrever melhor. E... ah... como eu sempre fui muito tímida, sempre foi difícil, pra mim, falar com as outras pessoas, é... a leitura me ajudou bastante com isso. Me ajudou a melhorar meu vocabulário, até. E... me sentir mais segura, para falar com outras pessoas. Eu acho que... é... eu sempre gostei de escrever, escrever coisas, tanto na escola, no primário, quando tinha um monte de criança, brincando, eu tava [sic] lá, escrevendo. Ou então lendo e copiando os textinhos do livro. E... e aí, eu geralmente, eu percebi que as histo... as historinhas que inventava tinham muito a ver comigo. Tinha a ver com coisas que eu vi e coisas de que eu queria me lembrar, que aconteceram comigo, é... eu percebi que tinha, sempre tinha muito a ver comigo, os personagens que eu inventava, tinham a ver com as pessoas que eu conhecia. E aí, eu notei que a escrita, ela me fazia pensar mais sobre certa coisa, e aí eu pensei, é... e aí eu percebi que aquilo me ajudava, com situações. Eu lia... historinha, sabe, de livros para crianças mesmo... livros pra criança. Eu acho que gibi, historinha, como o Menino Maluquinho, tudo mais. Basicamente isso. Isso, a escrita, pra mim, é um recurso.

A escrita passa a ocupar o lugar de objeto mediativo para tomar a si mesma como objeto de reflexão, ao eleger o fato de ter se alfabetizado aos quatro anos de idade, dada a sua relevância para a construção de como iria se representar com as outras pessoas. Rúbia explica como foi esse processo de letramento.

A minha mãe, ela sempre era professora, era professora de creche, mas ela... ela..., na faculdade, ela tava estudando pra dar aula pras séries iniciais, e aí, ela sempre tinha algumas atividades de alfabetização e tinha uns livros de... é... uns livros, que tinha atividade de alfabetização. E aí, quando ela não tinha tempo pra ficar comigo, porque ela tava [sic] estudando, eu ficava brincando... mexendo nas atividades dela, brincando com as atividades dela. E tinha uns CD's, que auxiliavam na alfabetização e tudo mais. E eu fui, e eu ficava brincando com aquilo, escutando, e aí... e foi assim que eu me alfabetizei, esse foi meu processo de alfabetização. É, é. E aí, na casa da minha avó paterna, tinha uma biblioteca. Não era bem uma biblioteca, era só um, um galpão e tinha bastante livro. Eu acho que, isso é a definição de uma biblioteca, né? [risos]. Mas enfim, lá na casa da minha avó tinha vários livros, vários livros, e... e aí eu ficava lá, com meu primo, a gente ficava brincando de escolinha, e tudo mais. E, isso ajudou, bastante.

Aqui é possível pensar na história de Rúbia, no letramento como potencialidade de se autorrepresentar como atriz social, a partir do uso da escrita e da leitura para a busca de alteridade com o Outro distante, possivelmente como tentativa de compensação da realidade, com o material que o seu outro-significativo, neste caso a mãe e a biblioteca da avó, lhe

proporcionou. Porém, na tentativa de alcançar parte da totalidade de quem se é, a narradora, sob a alegoria da personagem menina-leitora, ou menina-cdf para os seus outros, revela mais elementos da sua história, elegendo uma pessoa que considera significativa para a sua trajetória: a mãe.

Eu fui criada só pela minha mãe. E ia para a casa do meu pai só aos finais de semana – e quase nunca, porque... na verdade eu ia mais, quando era mais nova. Só que não via tanto meu pai, porque ele morava com a minha avó e eu via mais a minha avó e eu ficava em casa. E eu acho que toda a minha referência é minha mãe. Só minha mãe. Porque eu via como ela se esforçava para criar eu e meu irmão... Tudo que ela se esforçou. Sem ninguém perto dela. Eu sempre gostei de ficar perto da minha mãe, tanto que ela até reclama que eu tenho quarto, é pra ficar no meu quarto... Só que eu gosto de saber o que está passando com ela. Me identifico ao máximo com ela. Sabe, eu acho que ela é o meu espelho. Tudo que eu faço é pensando nela e... [pausa] eh... tentando agradar ela. E...É isso.

Pode-se entender, neste trecho, que quando Rubia busca se identificar com a mãe, como um espelho, na verdade busca partes dela no outro, pois quando um indivíduo se reconhece frente ao espelho, faz um esforço para entender quem é para si mesmo, por meio de sutis características.

Figura 3: Rúbia e sua mãe – aos 4 anos de idade.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Ao mesmo tempo em que se identifica com a sua mãe, a menina-leitora revela parte do que considera um motivo para o seu sentimento de vergonha, que havia anunciado no início de sua fala. E, como será apresentado pela narradora, o “gatilho” para se identificar posteriormente com o protagonismo infantojuvenil.

Então... Por muito tempo senti, não sei se era raiva, mas não sei o sinônimo, não sei descrever. Por causa do meu pai, porque ele nunca esteve presente na minha vida. E isso era um dos impulsos que eu tinha para sempre ir atrás de tentar ser uma pessoa inteligente, esforçada... e... alguém que fosse motivo de orgulho para os outros. Eu precisava ter para mim que o problema não era eu, mas é difícil. Também acho que deve ser um dos gatilhos para ser preocupada com direitos, e coisas parecidas. Porque eu precisava me orgulhar de mim mesma. Sabe, porque eu tinha o apoio de minha mãe, tinha ela como um espelho na minha vida, mas não

tinha o apoio paterno como outras pessoas que eu conhecia. É... e aí, eu sempre levava, como se fosse culpa minha, sabe, eu sempre era a culpada por ele não querer estar presente na minha vida. É... o fato de meu pai não ser presente na minha vida é minha culpa. É eu acho que era, acho que isso é até um dos, um dos... dos motivos da... da minha autoestima não ser A Autoestima, hoje em dia. Porque isso afeta muito minha autoestima, porque, é... eu sempre queria mostrar que eu sou capaz de fazer certas coisas, e ter reconhecimento do meu pai. Mas eu não tinha esse reconhecimento. É... e eu acho que eu sempre quis provar, provar um pouco pras outras pessoas, eu sempre quis provar pra mim mesma que não era culpa minha. Eu sempre quis ser melhor, e mostrar que não era culpa minha. É... mostrar que a... o afeto, que eu não recebo, é porque ele não queria me dar, e não porque eu não merecia.

Diante da recusa de afeto do seu pai, acreditando que a culpa era sua, Rúbia estabelece o seu primeiro projeto de vida: provar para si mesma que não é ela o problema e poder sentir orgulho de si.

Aí, eu precisava provar para mim mesma que eu não era um problema. Que eu sempre, que eu nunca... [queria] conseguir me provar isso. Até um tempinho atrás, eu nunca consegui provar para mim mesma. Porque nunca era o suficiente. Sabe, eu sou ótima na escola, tinha nota boa, e ainda assim não tinha a atenção dele. Eu era hiperfocada, e mesmo assim não tinha sua atenção.

Assim, Rúbia sob o manto da personagem “menina-leitora”, ao se reconhecer como alguém hiperfocada e inteligente, entende que essas qualidades podem ajudá-la a ter o afeto de seu pai. Inicia, então, o seu projeto, buscando se destacar no rendimento estudantil; entende a escola como a instituição que poderia fazer essa mediação da falta socialmente criada da figura paterna, pois para ela havia uma relação entre desempenho e afeto. Segue com os seus sentimentos de tristeza, raiva e frustração, na tentativa de se desvencilhar de uma visão de culpa por não receber o afeto que gostaria. No entanto, ser melhor do que os outros é se nivelar ilusoriamente como igual diante daquilo que entenderá como norma nos relacionamentos.

O que me marcou foi a falta de uma figura paterna. Na verdade, meu pai tentava mostrar para o mundo que era um bom pai, para as outras pessoas, mas não para mim. E sempre que a gente se via acho que ele tentava compensar de alguma forma as outras vezes que a gente não se via. Acho que é isso. Eu acho que, é... na verdade, é mais pelo desafeto, sabe? Porque ele é um pai de *status*, sabe, é... pras outras pessoas: ‘ah, eu sou o melhor pai do mundo’ e ‘eu amo muito meus filhos’ e... e ‘eu sou muito orgulhoso’, e tudo mais. Só que, não comigo. Não que ele me destratasse, mas é... é mais como o meu pai, ele não busca a mim, não quer, não quer estar comigo, entendeu?

Rúbia, neste momento, além de predicar uma personagem a si mesma, também entende que os outros que a cercam atuam de modo performativo, compreendendo ter um pai-de-*status*, que repõe apenas o papel da pai, mas não se aprimora na execução desse papel a

ponto de ser bem sucedido como personagem. Ainda, na tentativa de se fazer entender, sob as memórias da personagem menina-leitora, a narradora conta a história de como sua mãe conheceu o seu pai.

A minha mãe, ela sempre gostou de esporte, e aí era handebol, ela entrou no time de handebol e o meu pai era treinador desse time. Só que, é..., pelo que a minha mãe me contou, eles não ficaram muito tempo juntos, foi, é..., ele era treinador dela e..., e daí eles ficaram uns 2 ou 3 meses e depois, quando eles terminaram, minha mãe descobriu que tava [sic] grávida. Mas foi uma coisa muito... eles tiveram um relacionamento, e aí casaram, e aí tiveram filho e depois separaram..., foi uma coisa muito rápida que aconteceu. E, é..., quando eu nasci, a minha mãe tinha 21 anos, e eu nasci até quando minha mãe era muito nova, até... a minha mãe, ela sempre procurava que eu convivesse bastante com ele.

Diante deste cenário, Rúbia apresenta outros parentes do seu lado paterno, como a sua avó e o seu primo. Estes, diferentemente do pai, não lhe negavam afeto.

Ah... eu ia sempre, eu ia sempre pra casa dele [pai], é..., que era a casa da minha vó. É... final de semana, férias, eu tava [sic] sempre lá. E... tanto que tinha o meu primo, que morava lá também, e a gente até cresceu junto, porque eu ia sempre pra lá e ele morava lá. E daí, eu acho que esse meu primo, é como se fosse um outro irmão pra mim. Sabe, porque a gente cresceu junto, tudo, é... todo o tempo da... toda a minha vida ele tava [sic] lá. Então, eu acho que essa relação com o meu pai foi, essa convivência com o meu pai foi, por mais que eu sempre tivesse lá, na casa dele, foi uma coisa muito... muito básica, sabe? É... eu tenho mais... mais memórias com o meu primo, do que com meu pai. São, é..., por exemplo, quando eu ia lá, pra casa do meu pai, eu ficava o tempo, o dia inteiro brincando com ele, é... a gente brincava e brigava como se a gente fosse irmão, mesmo, é... É... a gente sempre, eu era muito, ele era muito próximo de mim, e eu era muito próxima dele. A gente... tanto que quando o meu pai, ele começou a sair, a sair comigo, ele tinha que levar o meu primo também, porque a gente era irmão, a gente sempre saía junto, e brincava junto e ficava junto.

É..., sempre, eu sempre saía com ele [primo], e a minha avó também. Era sempre eu, minha avó e meu primo. Sabe, sempre nós três ali. E tanto que eu ia pra casa do meu pai, não era nem mais pra ver ele, era mais pra ver minha vó e meu primo. Porque eles eram a minha referência de família paterna, sabe. A... a... a minha família paterna era minha vó e meu primo. Tinha até os outros, eu tinha até mais dois primos que moravam lá, só que eles não ficavam muito em casa, porque eles eram adolescentes, aí eles tavam [sic] sempre saindo e chegando tarde em casa, e a gente se via muito pouco, também. Agora, que a gente tem, agora que eu tenho mais contato com eles. Mas pra mim, era eu e meu primo, e ponto.

Entretanto nem tudo na primeira infância de Rúbia foi entendido pela memória como ausência do afeto de seu pai e sentimento de culpa por isso. Ao ser convidada para narrar sua história de vida, a testemunha revela que começou a lembrar de pequenos acontecimentos de quando era criança, aquilo que intitula “lembranças felizes”.

Pensando sobre isso [contar a sua história], esses dias, eu...qualquer coisinha, qualquer coisinha eu lembrava. Por exemplo, qualquer frase da minha mãe ou de outra pessoa, eu me lembrava de alguma outra coisa que aconteceu comigo de quando eu era pequena, ou menor

né? Porque eu não sou tão grande agora [risos] de quando eu era mais nova. Ontem quando ela [mãe] estava fazendo almoço, eu disse: ‘Mãe, você lembra daquele dia de quando a gente morava lá na outra casa, o que aconteceu?’. E a minha mãe disse: ‘não, não lembro’. E eu disse: ‘Pois é mãe, mas eu acabei de lembrar’. E é esse tipo de coisas, coisas pequenas. Eh...que me faziam sentir bem, me faziam feliz, eram lembranças felizes. Como um dia que a gente ia se mudar e a gente estava ali limpando a casa e foi um dia que eu me diverti, sabe? Limpando a casa ou no outro dia chegando no *shopping*. Ou na creche, quando eu...eh...na creche em que eu fui na piscina de bolinhas, eu me lembrei de como eu fui feliz naquele dia, eu me lembrei e queria contar para a minha mãe de como eu fui feliz naquele dia.

Vê-se, neste trecho, o quanto Rúbia - mesmo com a ausência afetiva do pai e todo o desejo de se provar como alguém digna de afeto pelo desempenho escolar – encontrava, em outras situações, na companhia de sua mãe, em seu cotidiano, cenas que julgava como felicidade, ou seja, ela buscava entender que havia dias felizes neste contexto em que ocorreu a sua infância.

Nessa mesma época, Rúbia passa por duas mudanças em sua vida: a primeira ocorre com o nascimento de R.Y., seu irmão, de outro relacionamento de sua mãe, quando passa a ser irmã mais velha; e a segunda por passar a frequentar a creche do seu bairro, local onde sua mãe, formada em Pedagogia, trabalhava.

Eu lembro que a minha mãe, ela trabalhava na creche, só que eu não era da mesma turma que ela, até porque não pode e tudo mais. Só que eu tava [sic] sempre muito perto dela, desde a creche, que eu entrei bem novinha, porque minha mãe não tinha com quem me deixar, e tudo mais. E... mesmo que ela não ficasse na mesma turma que eu, ela tava [sic] sempre ali, perto de mim. Eu acho que foi uma coisa normal, sabe, era... eu ficava bastante com a minha mãe, mas eu também tinha bastante contato com as outras crianças. Sabe, porque na creche, pra mim, era uma coisa muito natural. Tanto que eu lembro, é... que eu tinha até um melhor amigo, que ele é irmão do padrinho do meu irmão, R.Y, que ele era o meu melhor amigo na creche, a gente sempre brincava junto e tudo mais. Então, pra mim, foi uma coisa muito natural, a creche...eu acho que era como se eu me sentisse, ali, como na minha segunda casa, porque eu sempre brincava com as outras crianças e falava com todo mundo. E... é... eu aprendi a ler e a escrever muito cedo, também, e aí eu sempre queria mostrar pras outras crianças como se lia, queria ensinar pra todo mundo, porque eu achava aquilo uma coisa muito legal. Sabe, foi normal.

Aos 6 anos, Rúbia passa por outras mudanças na vida: sua mãe muda de emprego, ela ingressa na primeira série do ensino básico e passa a frequentar o Centro de Juventude, no contraturno, na Zona Leste onde mora.

Olha, eu entrei, primeiro, eu entrei no C.J. porque minha mãe trabalhava em uma loja, e ela sempre me levava pra loja. E aí, é... o C.J., antes, tinha um... o PETI, que é o Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil, e aí, é... eu fui... eu fui, primeiro, pro PETI, porque a assistente social, é... notou que eu tava [sic] sempre na loja, com minha mãe. Porque eu era... era do bolsa... do programa bolsa família, e a assistente social notou que eu tava [sic] sempre na loja, com minha mãe, e aí, ela perguntou pra minha mãe porque que eu tava [sic] sempre

indo pra loja. Então, ela falou que não tinha ninguém pra ficar comigo no contraturno da escola, e eu fui pro C.J., e aí, como na escola, é... a escola é um lugar muito... como eu posso explicar... na escola eles não trabalham muito, é... o social.

Figura 4: Rúbia aos 6 anos de idade.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Como garantia das políticas públicas, passa a fazer contraturno no Centro de Juventude, e com isso vivencia novas situações em sua vida, dentre elas o sentimento de inferioridade diante de outras crianças.

Só quando entrei no CJ, que era o Centro de Juventude, onde fiquei dos meus 6 até meus 16 anos, eh... eu ...passava bastante tempo perto da professora, ou melhor educadora, porque eu me sentia melhor ali, e as outras crianças não me faziam sentir... menos. Sabe, me sentir inferior. Então preferia ficar perto dela, da educadora, lendo. Toda a minha vida se resume a livros.

Na mesma época, ingressa pela manhã no primeiro ciclo da educação infantil. Rúbia conta suas memórias ligadas a frequentar a escola regular.

Na escola é só a grade curricular e ponto. Eu tô [sic] aprendendo, e é isso. E aí, eles... tanto que a minha professora mesmo, ela não gostava que a gente ficasse falando muito, conversando e tudo mais. E aí, eu já não tinha o costume de falar, com outras crianças, na escola.

Sendo a escola um ambiente voltado para cumprir o esperado no aprendizado de Rúbia, a narradora direciona o seu relato para as lembranças ligadas ao CJ, local onde se sentia mais afetada pelas relações.

No C.J. era totalmente diferente, porque era um trabalho mais social, trabalhava mais a... a comunicação. É... mais coisas... como... é... era mais uma visão mais abrangente. E aí, eu, pra mim, foi um grande choque, porque eu não tava [sic] acostumada com aquilo, e... a... a educadora, pra mim, era uma espécie de escapatória, eu ficar mais perto da educadora. Tanto porque, as crianças eram muito... pra mim, na minha visão, elas tinham uma coisa muito... julgadora, sabe? Um olhar muito: 'ah, eu vou escolher com quem eu vou... eu vou conversar,

porque eu quero uma pessoa mais legal, ou então uma pessoa que... que saiba mais coisas sobre... é... que converse mais comigo, sobre coisas que eu gosto. E não, uma...'. Ah! Eu não sei explicar. Mas, pra mim, as crianças, elas... elas não iam gostar de mim, porque eu era mais a CDF da turma e tudo mais. E eu acho que era até uma visão de... uma baixa autoestima, sabe, porque eu tinha um medo de decepcionar alguém, por não ser o que aquela pessoa tava [sic] esperando, e, sabe, foi... é... era um problema com a minha autoestima, coisa que foi melhorando com o tempo, e tudo mais. Só que, é... eu tinha esse medo, de decepcionar alguém, por não ser o que essa pessoa tava [sic] esperando.

Rúbia, por ter sido atribuída pelos outros anteriormente como a “menina-CDF” e ainda por vivenciar o desafeto do seu pai, passa a generalizar a expectativa dos outros, entende que não seria uma companhia interessante para as outras crianças. Essa interpretação é regida pelos sentimentos de timidez e vergonha.

Sim. Na verdade, não muito por mim, era pelos comentários da minha família, porque eu era a única criança que... era... era... que gostava de ler, eu tava [sic] sempre lendo, e a cada... cada minuto e tava [sic] pedindo um livro novo, pra minha mãe, ou tava [sic] com... sempre com um livro na mão, e aí, eu era a CDF da família. E como eu era CDF da família, pra mim, eu era CDF em todo lugar.

Neste trecho, vê-se o quanto, no primeiro momento, as vivências no ambiente doméstico foram generalizadas para o início de sua vida social, pois ao ser rotulada como CDF, entendia que seria desinteressante para outras crianças. Essa situação pode ser relacionada com o outro-generalizado, categoria proposta por Mead (2010) em que, ao se internalizarem as expectativas sociais dos outros, faz-se isso de uma tal maneira, que se passa a adotá-las para si mesmo, entendendo o jogo das relações sociais a partir dos jogos interacionais anteriores.

Entretanto, com o apoio das educadoras, Rúbia passa a ter novas relações e a fazer a reprodução interpretativa (Corsaro, 2010) deste cotidiano, ou seja, ela busca interpretar essa realidade para além das experiências com adultos na sua vida doméstica e familiar. Porém, por meio do seu gosto pela leitura e escrita, Rúbia, sob a personagem menina-leitora, passa a ser reconhecida pela professora, em sua atividade de ler, como uma “menina-inteligente” e não mais como a “menina-CDF”. Esta nova forma de ser vista com predicações positivas à sua identidade, a instiga a se sentir menos inferior diante dos seus pares, aproximando-a progressivamente de outras crianças, elemento que a ajudará a superar parte do seu isolamento.

E aí ela [a educadora do CJ] puxava assunto comigo, insistia que eu era muito inteligente e que deveria falar com as outras crianças. E aí, quando comecei a falar com as outras crianças, eu não parei nunca mais. Porque eu falo pra caramba hoje [risos]. E... foi... eu ir conhecendo

outras crianças e notando que, na verdade, não era aquilo que elas pensavam sobre mim, é... foi um processo muito demorado, e tudo mais. E... o C.J. é a minha vida, praticamente. Então, foi lá onde eu fiz mais amigos, onde eu conheci mais sobre o ECA, e eu tava [sic] sempre lendo o ECA, porque lá sempre tinha bastante ECA, a gente falava bastante sobre o ECA, sobre direitos.

Vê-se que a personagem “menina-inteligente” passa a ocupar o lugar de atividade representativa da “menina-CDF” e, com isso, abre-se uma nova frente na vida de Rúbia, pois agora ela fala “pra caramba” com outras crianças e consegue se identificar com os seus pares, sem medo do julgamento. Além disso, o CJ será a primeira instituição mediadora entre Rúbia e a tomada de consciência da sua condição de ser sujeito de direitos, pois ali lhe é apresentado o ECA. Outro evento julgado importante pela narradora é o fato de ela começar a se dedicar a ler outros livros, além dos que a escola lhe pedia.

É, que eu tava [sic]... não só lendo os livros didáticos da minha série, mas eu tava [sic], é... buscando coisas além daquilo, coisas além do que me impunham estudar; eu não sei se essa palavra existe.

Novamente percebe-se o quanto Rúbia, por meio da personagem “menina-leitora”, visa transcender as barreiras de sua realidade por meio dos livros. Desta vez, a relação com o ato de ler ocorre para ela sair do ensino formal e ter acesso a outras visões de mundo para além da escola. Assim, Rúbia elege, em sua narrativa, como seu primeiro livro não formal lido, “O diário de Anne Frank”.

Esse foi um, um livro, ele foi muito importante, na minha vida, até porque foi o primeiro livro que eu li. E eu acho que esse aqui foi o primeiro livro que eu li, quando eu tinha uns 8 anos, por aí. Eu acho que, além de ter sido o primeiro, ele foi um livro, é..., muito importante na minha vida, e que me fez, é..., eu que foi o, eu acho que ele me fez sentir empatia, sabe? É... um dos primeiros, um dos primeiros momentos que a empatia, ela, eu pude perceber como a empatia é importante, foi por causa desse livro aqui...eu acho que pra mostrar que, é..., não existe, acho que foi o que me fez pensar, que não existem problemas grandes ou pequenos, existem problemas diferentes, todo mundo tá [sic] passando pela sua, sua própria guerra interior, e você não precisa, é... se sentir... menos do que as outras pessoas, por tá passando por problemas. Porque, querendo ou não, todo mundo tá passando por suas, por seus problemas interiores. Sabe? Então eu acho que esse livro foi muito importante na minha vida por isso, até.

O livro “O diário de Anne Frank” foi capaz de produzir uma identificação entre pares, por meio de uma narrativa juvenil; esse processo de identificar-se, por algum momento, retira Rúbia da sua solidão, ou melhor, do processo de pensar a si mesma apenas como um indivíduo com lacunas, vivendo uma situação em que as outras crianças não teriam as mesmas

falhas. É por meio dos relatos de Anne Frank que Rúbia buscará superar seu sentimento de menos valia perante ela mesma e os Outros. Neste ponto, a “leitora-tímida” encontrará, no ato de ler, vários sentidos para a sua vida que não aqueles impostos como “falta” pela realidade social, como a necessidade da afetividade paterna, por exemplo.

Ainda, quanto a sair das relações formais, com as suas vivências no CJ, Rúbia agora é a personagem “menina-inteligente”, predicada pela educadora da instituição. Logo, devido ao seu gosto pela leitura, quando apresentada ao ECA, começa a se interessar por seus direitos.

Aos oito anos de idade, Rúbia é convidada por uma pessoa que estava à frente da administração do Centro de Juventude a participar das pautas e discussões do CMDCA da sua cidade, junto com outros meninos e meninas selecionados na rede pública de ensino de sua região.

Na verdade, foi com 8 ou 9 anos que comecei na militância, essa é a minha história de vida, a militância, sabe? Na primeira reunião do CMDCA, quando escutei outros conselheiros falando sobre a gente, sobre os direitos da criança e do adolescente, sobre o ECA e coisa assim, comecei a ler o estatuto em um ou dois meses.

Rúbia encontra na militância um novo sentido representativo para a sua vida, a “menina-inteligente” passa a representar, então, a “menina-defensora-do-ECA”, porém inicialmente não encontra nos seus pares a legitimação e a reciprocidade desta personagem. Ainda assim persiste e encontra a possibilidade de se representar nas reuniões periódicas do CMDCA.

E... tinha uma reunião do CMDCA, eles precisavam de participação de crianças e adolescentes, só que não queriam fala das crianças e dos adolescentes, tanto que a coordenadora do CJ, é... alguém do CMDCA pediu pra ela escolher crianças e adolescentes, pra participarem da reunião, e aí, ela escolheu até as crianças que falam menos, que seriam aquelas que ficariam mais, é... que passariam mais despercebidas. Isso porque eu já tinha medo de falar nas rodas de conversa, e aí falaram: ‘hum... essa menina aí, vai ajudar até’.

Rúbia logo percebe uma nova política de identidade predicada pelo grupo de adultos quanto ao projeto de protagonismo infantojuvenil: escolher as crianças que falam menos. Essa tentativa pode até ser considerada uma possível defesa para não se colocar em jogo o privilégio adulto nas discussões dos direitos do público infantojuvenil, pois tem como pano de fundo tornar as crianças apenas uma alegoria participativa, mas não efetiva.

Rúbia, por meio das memórias da personagem “menina-defensora-do-ECA”, para falar de como iniciou a sua vida no protagonismo infantojuvenil, elege como um dos seus artefatos

biográficos o primeiro ECA que ganhou, quando foi convidada no CJ a participar das discussões.

Aí eu trouxe o ECA, né, que é importante. Essa é a versão mais antiga que eu tenho. Que eu acho que aquele lá foi da época que meu irmão colocou fogo na casa⁴⁴.

Figura 5 - O primeiro ECA que Rúbia ganhou, quando convidada a iniciar sua participação política.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Com o convite do CJ, acompanhado do ECA, Rúbia se inicia no universo da participação política de crianças. Quando chega à reunião do CMDCA, passa a entender que ali é um espaço para que a garantia de direitos seja uma realidade.

No CMDCA ... ah, tiveram tantas crianças, hoje, na reunião, tantos adolescentes, hoje, na reunião. E aí, e eu acho que ela me escolheu, até porque eu não... não falava tanto quanto as outras crianças, eu tava [sic] sempre no meu canto, e eu teria vergonha de falar na reunião. E aí, quando eu... eu fui pra primeira reunião do CMDCA, e eu já tinha lido ECA algumas vezes, alguns artigos do ECA e tudo mais. Eu fui pra uma reunião do CMDCA e eu escutei [os outros] falando... e eu escutei as pessoas, os conselheiros falando sobre, é... direitos, eu fiquei encantada, porque não era só no papel, que aquilo existia. Não era só, é... não era só um conto de fadas. E aí, eu notei que tinha certa discussão sobre aquilo, e daí eu me interessei mais por saber sobre como era trabalhada a garantia de direitos, como os adultos viam... qual era a visão dos adultos sobre direitos de crianças e adolescentes. E aí, eu me emprenhei [sic] mais é... na busca pelos direitos.

Ao contar sobre a sua ida e participação no CMDCA, Rúbia enuncia um pensamento anterior em relação à garantia de seus direitos: “não era só um conto de fadas”. Isso

⁴⁴ R.Y. quando criança, colocou fogo na casa, mais especificamente no quarto de Rúbia. Sendo assim, a narradora não tinha muitos objetos biográficos para traçar o mapa afetivo de sua narrativa. Mesmo com esta condição de perda dos seus objetos pessoais, Rúbia pediu que fosse feito o encontro em que ela traria alguns artefatos da sua história de vida para apresentar.

demonstra o quão distante a garantia de direitos pode estar da realidade do público infantojuvenil, por não ter acesso à letra do ECA nem observar as suas ações efetivas. Este enunciado revela, ainda, o quanto é imaginada - e até mesmo naturalizada - a ideia de que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é apenas algo ilustrativo.

No entanto Rúbia desfaz a ideia de uma cidadania ilustrativa quando descobre a possibilidade de representar os seus direitos para além do papel, do livro, ou de algo que só estaria no plano das abstrações. A “menina-defensora-do-ECA” passa a ter um novo objetivo: falar para todo mundo sobre o ECA.

E aí, eu cheguei no CJ falando pra todo mundo sobre aquilo, falando pra todas as... falando até pra... pra... pras funcionárias, sabe, pras outras funcionárias. Não só as educadoras, que trabalhavam com a gente, mas pra... pra outros funcionários do CJ, como funcionário de limpeza, funcionário da cozinha. E aí, eu... eu, pra mim, eu descobri um mundo novo na garantia de direitos. Aí eu queria que todo mundo soubesse sobre aquele mundo novo, que todo mundo, é... soubesse sobre garantia de direitos, coisas que acontecem e que o ECA, e que a gente, as crianças, não tinham só deveres, porque os adultos sempre falam se... sempre falam que crianças têm direitos, mas têm deveres, e frisam mais, sempre, na parte de deveres. E aí, quando eu... quando eu descobri o mundo, o mundo dos direitos, é... eu achei aquilo, eu fiquei maravilhada com tudo aquilo, e aí eu queria que todo mundo soubesse sobre. E aí, foi que eu comecei a estudar mais, sobre direito e ir atrás. E... buscar mais sobre a garantia de direitos, não só sobre o... sobre os direitos, em si, mas sobre a garantia de direitos. E aí, é... eu tinha 8 ou 9 anos, nessa época, quando eu comecei a buscar mais, sobre a garantia de direitos, e eu trouxe até a minha mãe, pra... pra esse mundo porque, é... na verdade, ela era uma professora, né, e ela tava [sic] sempre só pelo sistema, sempre dizendo que ela era um dos adultos que dizia que crianças têm direitos, mas têm que ter mais deveres e que sempre frisava na parte dos deveres. E aí, como eu conhecia mais sobre o ECA do que ela, tanto que ela até fala isso, que quando... quando... eu conhecia mais sobre ECA do que ela, ela se sentiu, é... ela sentiu sendo deixada para trás, e começou a estudar sobre os direitos, porque eu sabia mais sobre ECA do que ela. E aí, é... tanto que ela até fala pra... pra todas as pessoas que quem trouxe ela pro... quem trouxe ela pra garantia dos direitos, sistema de garantia de direitos, fui eu, e não o contrário, como todo mundo, sempre, parece achar. Então, é isso.

Na mesma época, sua mãe saiu da loja em que trabalhava, tornou-se professora e passou a trabalhar na rede pública de ensino, dando aulas para crianças do 1º ao 4º ano. Começa, então, a apoiar e a acompanhar a filha em sua jornada de participação política infantojuvenil e passa a ter contato direto com o protagonismo infantojuvenil.

Vê-se que, neste momento, começam a incidir elementos de uma identidade do eu pós-convencional (Habermas,1988) na vida de Rúbia, pois ela passa a mudar pequenas convenções no seu cotidiano, como falar da sua condição de ser sujeito de direitos para a sua mãe. Muda, com isso, a convenção de que adultos(as) sabem mais sobre crianças do que elas mesmas, mas não rompe com os Outros de sua trajetória e, com isso, pratica o exercício da alteridade.

Por um tempo, eu acho que foi quando ela [mãe] começou a entrar no... ah... na militância comigo, e entendeu o que significava, e daí, ela começou a ver criança e adolescente com outro olhar. Não com o olhar de: ‘ah, criança e adolescente têm que fazer o que os adultos pedem, pedem não, que os adultos mandam’ e só. Porque ela tinha esse olhar, essa visão. E aí, quando ela percebeu que eu tinha outros questionamentos da vida, que eu queria, é... saber de outras coisas, não só do que os adultos mandavam, ela tentou... ela começou a tentar me entender. E... e aí, ela virou mais uma amiga, pra mim, do que uma mãe.

E aí, tanto que, quando a gente vai fazer alguma coisa, a gente tá sempre, uma puxando a mão da outra, pra saber o que a outra acha sobre aquilo. Não [sou] só eu perguntando, perguntando pra minha mãe se eu posso fazer tal coisa, perguntando pra minha mãe o que ela acha, se ela... se eu for fazer tal coisa. É... é... ela perguntando pra mim o que [fazer], mesmo que, por exemplo, ela vá fazer alguma coisa e ela precisa, ela só precisava de ter a opinião dela sobre aquilo. Mas ela vai lá, me pergunta, ah... me pergunta a minha opinião, sobre certa coisa que ela vai fazer, e eu acho que isso vem, e... é... vem fortalecendo o elo que a gente tem, não só de mãe e filha, mas uma relação de confiança e amizade, vem é... e vai ficando mais forte à medida que... que eu vou crescendo.

E não, porque, na verdade, a gente vê relações extremamente chatas de pais e adolescentes. É, os adolescentes que não querem falar com os pais, que não se sentem confortáveis em falar com os pais, porque, na verdade, muitas pessoas, muitos adolescentes que eu conheço, não têm essa... esse conforto em falar com os pais que eu tenho em falar com a minha mãe, assim, tudo que acontece na minha vida, eu tô [sic] indo contar pra minha mãe, pedindo a opinião dela sobre. E... e vendo que os outros, as outras pessoas da minha idade é... têm um receio em falar com os pais, ou vão fazer coisas escondidas, porque têm medo da opinião dos pais sobre aquilo, ou porque os pais têm uma visão muito antiga de certas coisas, e os adolescentes não, já tão [sic] à frente do pensamento dos pais.

E, tanto que uma amiga até me disse é... na escola, que, foi na feira cultural, teve a feira cultural na minha escola, e aí ela veio... e aí minha mãe foi, né, daí a... os nossos assuntos não eram assuntos que outras... outros... outros pais e filhos tinham, tanto que minha amiga até me disse: ‘nossa, a relação com a sua mãe nem parece que é uma relação de mãe e filha, porque não parece que ela é sua mãe. Se eu só visse uma conversa entre você e sua mãe, eu pensaria que é você e uma amiga, conversando’, porque não parece que eu tô [sic] conversando com a minha mãe, quando eu tô [sic] falando com ela. Na visão de outras relações de pais e filhos.

Rúbia passa a participar não apenas das decisões que afetem politicamente sua vida pública, mas também daquelas que se relacionem a sua vida pessoal como extensão do que vive no espaço público.

É, tanto que, até pelo, é... pela... pelo tratamento que a gente tem em casa, eu e meus irmãos. É... às vezes, ela pede pra eu ficar com a R.A [irmã mais nova], mas ela fala: ‘é... você não tem que ficar com ela porque você é a irmã mais velha, não é sua obrigação. Você, é... você... eu peço pra você ficar com ela, porque você é responsável’. E mesmo se eu não tiver, a... mesmo se eu não puder ficar com ela, minha mãe vai entender e vai, vai pagar outra pessoa pra ficar, pra ficar com ela. Mas como eu tô [sic] em casa, e eu sou responsável, ela pede pra eu ficar com a R.A, às vezes, mas também não é sempre. Não é: ‘ah, você tem que cuidar dos seus irmãos porque você é mais velha’, não. É ‘você, se você puder cuidar dos seus irmãos, porque você é responsável, eu agradecerá’.

Essa... é desse jeito que minha mãe trata a gente, e aí, é... quando ela vai pedir pra... pra gente fazer alguma coisa, ela nunca fala: ‘ah, você tem que fazer isso, porque eu tô [sic] mandando. Você tem que fazer isso porque você... é... obrigada a fazer isso, você é mais velha, você tem que fazer isso’, ou então: ‘você é mais novo, e esse é seu papel, na casa’, não,

ela, ela sugere que a gente faça, e mostra os pontos dela, mostra por que aquilo é bom, pra gente fazer. É... por exemplo, arrumar a nossa cama, arrumar o nosso quarto, e ela mostra por que a gente deveria tá [sic] arrumando o quarto, nosso quarto, por que a gente deveria arrumar o nosso quarto, por que, é... por que seria importante a gente arrumar nosso quarto, e... os pontos negativos de a gente não arrumar o nosso quarto, e ela mostra isso. Ela não, simplesmente, chega: 'ah, vai arrumar seu quarto, porque eu tô [sic] mandando, eu sou a mãe'. Ela fala: 'você poderia arrumar seu quarto, porque ficaria organizado, você acharia as coisas mais fácil, é... não é bom viver num quarto desorganizado'. E, ela sempre mostra todos os pontos pra gente fazer as coisas dentro de casa. E não fica uma coisa maçante arrumar a casa.

Em sua casa, com o apoio da mãe e com as vivências da participação política, Rúbia percebe como uma das mudanças vividas a necessidade de se dialogar sobre tudo. Porém, no decorrer de sua participação, nem tudo saiu como ela planejava, pois descobre que não são todas as crianças que se interessam pelo ECA.

É... eu, eu... eu noto que as crianças, elas não querem ler, porque o... e o ECA, ele é construído, pra adultos. E aí, como eu, eu sempre gostei de ler, eu já tinha aquela... aquela segurança nos livros, e aí eu já... eu lia o ECA e eu já entendia muito das coisas, só que as outras crianças não entendiam o que o ECA queria dizer. E daí, elas não se... não se interessavam por saber aquilo. E aí, eu já... já li o ECA, eu percebi que era uma coisa muito boa, e eu notei que era uma coisa muito boa pra mim, e eu queria que todo mundo soubesse, [que] todo mundo fosse buscar comigo. Só que as outras crianças não tinham a mesma visão de mundo que eu, que sempre tava [sic] lendo, sempre... tive aquele contato com os livros. E... e isso, pra mim, é... causou um... um impacto, sabe? E... tanto que eu tava [sic] até com um projeto, é... a visão do ECA de uma criança, que eu tava [sic] passando pro meu irmão, só que aí eu acho que ele desistiu, e... é... porque o ECA não, não, eu ia fazer o ECA comentado por crianças. E aí era sobre isso que queria falar com outras crianças, sobre os nossos direitos, que a gente tem que ir atrás e lutar...e... nunca me achei assim como as outras crianças da minha idade, nenhuma criança com oito anos quer saber de ECA. Mas nunca achei muitas crianças de oito anos que queriam saber do ECA.

Diante disso, entende que a falta de interesse das crianças em saber dos seus direitos, na verdade, nada mais é do que não ter acesso a eles de um modo que elas possam entender. Posto isso, apresenta um projeto que tem vontade de realizar um dia: escrever o ECA comentado para crianças.

Porque sempre tem o ECA comentado, mas comentado por adultos, que já estudaram bastante sobre aquilo, e tudo mais. Só que, é... nunca o ECA é apresentado pras crianças, o ECA, ele é apresentado pra adultos, irem é... até como F.C. [colega de militância] falou uma vez: 'é... o ECA, discutido só pra adultos, é como uma comissão de direito de mulheres construída só por homens'. Porque é, realmente, o que acontece. O ECA, ele é... ele é... direito de crianças, apresentado pra adultos, e adultos falando de direitos de crianças, e as crianças nem aí, as crianças não se importando muito com aquilo, porque ah, já tem gente fazendo isso, já tem adulto se importando com isso, então não tem pra que eu me meter. Porque é sempre isso mesmo, adulto... os adultos sempre querem mostrar que é... assunto de adulto, criança não tem que se meter, e o ECA já virou um assunto de adulto. E as crianças é... tanto até pela linguagem que é abordada no ECA, não é algo que cativa as crianças.

Com as suas participações nas discussões do CMDCA de sua cidade, Rúbia passa a levar o seu irmão R.Y., cinco anos mais novo que ela, para acompanhar as discussões sobre os direitos de crianças e adolescentes.

Eu levava ele [R.Y] em algumas reuniões... eu levava ele em algumas reuniões, eu e minha mãe, no caso, né. Tanto porque não tinha ninguém pra ficar com ele em casa, e aí ele, ouvindo aquilo, começou [sic] a surgir vários questionamentos, ele sempre questionava tudo. E aí, é... ele se interessou, também, por aquilo, mas não da mesma forma que eu. Ele foi meio que obrigado a ir com a gente. E aí, surgiram os questionamentos ali. Mas não que ele tenha pegado ECA, é... ou algo relacionado ao ECA e se interessado. Tanto que, quando ele começou a falar de ECA, na escola, ele era sempre barrado pelos... pelos professores. Ele era sempre barrado, porque ele ia falar de direito, mas ninguém queria saber de direito, lá na escola. Coisa, palavras dele: 'ninguém queria saber de direito, na escola, ninguém queria que o R.Y, de 7 anos, falasse pros professores que criança tem direitos'. E aí, foi... foi... foi daí que surgiu a... a ideia de fazer o ECA comentado por crianças.

Rúbia, ao contar que seu irmão mais novo a acompanhava nas pautas e discussões no contexto de participação política, detalha também ser a irmã mais velha de 3 filhos(as): ela com 17 anos, R.Y. com 12 anos e R.A. com quatro.

Eu acho que a minha relação, a minha relação com o R.Y, é bem complicada. Porque ele tem a personalidade forte, e tudo mais, e aí ele não... ele não consegue fazer alguma coisa... por exemplo, eu fiquei responsável por cuidar deles, quando minha mãe sai, e aí eu vou falar com o R.Y, ele não consegue... é... fazer alguma coisa que eu peço, sem rebater, sem, é... ficar pedindo explicações, sem... é... sem questionar, sabe? Ele não consegue conversar comigo sem ques..., sem questionar. E a gente sempre tá discutindo e tudo mais, porque, é..., ele, é..., ele tem uma personalidade, assim, um pouco mais... um pouco mais forte, do que eu e a R.A. Só que a minha relação com a R.A, também, é... é muito boa, eu acho. Só que a relação com o R.Y.também é boa, mas aí é um pouco mais complicada do que com a R.A. E ele [R.Y], ele sempre quer ter razão de tudo e eu também, sempre quero ter razão de tudo, e a gente acaba discutindo mais do que eu discuto com a R.A. É, eu acho que é porque, até porque a... a nossa diferença de idade, é..., a minha diferença de idade pro R.Y.é 5 anos, e pra R.A são 13 anos, então acho que dá essa diferença. Porque ela já me vê mais como uma irmã mais velha, e ele não.

Figura 6: Rúbia, então com 14 anos, seu irmão R.Y. (9) e sua irmã R.A. (1), acompanhados da mãe.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Quando aborda a relação de seu irmão R.Y. com o protagonismo infantojuvenil e o fato de nenhum(a) de seus pares ou, ainda, os(as) adultos(as) que o cercavam entenderem aquilo como relevante, elege outra questão: o esvaziamento de crianças nos lugares em que os seus direitos estão em pauta.

Na minha visão, há um esvaziamento porque muitas das crianças que eu conheci, quando eu comecei, é..., eu não sei onde estão agora, é... não... não frequentam mais reuniões como antes, quando eu ia com essas crianças às reuniões. É... mas pra mim, é porque nos colocam essa participação como obrigação, no começo, quando, quando a gente tem esse convite, que na verdade é mais uma convocatória, do que um convite, é... a gente fica meio com um pé atrás de participar, sabe. Eu acho que, até pra mim mesmo [sic], eu fiquei meio com um pé atrás, de participar, o R.Y. ficou meio com um pé atrás de participar da primeira reunião que a gente foi. É... e eu acho que essa, essa... esse... essa convocação que a gente recebe pra participar acaba desanimando muito é... as crianças e adolescentes a participarem do espaço de militância, acaba dificultando até no interesse em correr atrás dos direitos. E, depois dessa convocação, a gente tem, a gente vê uma... uma discussão mais, em termos mais burocráticos e mais adultos, não é algo, algo que a gente se sente inserido, sabe, não é uma coisa que os adolescentes olham, as crianças olham e pensam: 'nossa, que legal, gostei bastante dessa reunião, quero participar sempre'. Não é algo que a gente olha e... e... e pensa que é... é algo que eu quero levar pra minha vida, sabe? E eu acho que isso acaba é... desestruturando muito os espaços de participação que têm crianças e adolescentes. Tanto no fórum, mesmo, é... sempre tem crianças e adolescentes que... [estão] de passagem, sabe, que iam mais por conta do CJ ou do 'Ai! Ai! Eu', que é um outro projeto que, que tem aqui em Ferraz, e... isso dificulta muito na participação, no protagonismo de crianças e adolescentes, dentro do espaço de crianças e adolescentes.

Ainda, quanto às suas experiências e atuação no protagonismo infantojuvenil, Rúbia conta que passou a incomodar algumas pessoas que atuavam no sistema de garantia e proteção.

Não, não julgada, assim, que alguém falou que eu tava [sic] errada, por tá [sic] fazendo aquilo. Mas, no comecinho mesmo da minha militância, quando eu ia em reuniões do CMDCA e... e questionava, é... eu senti, eu senti não, né, aconteceu uma, uma perseguição, sabe, um, um... um conselheiro, ele me buscou em todas as escolas da rede e... ele queria saber aonde eu estudava, e aí, é... ele chegou a conhecer minha mãe, até, que trabalhava na rede e daí ele contou pra minha mãe, que tava [sic] procurando uma adolescente que atrapalhava as reuniões, e sempre falava demais. E daí, ele falou pra minha mãe que ele tava [sic] me procurando, pra... pra me vetar, de participar. É... aí minha mãe falou que era minha mãe, e tudo mais, aí ele disse ‘não, é só porque tá atrapalhando os estudos dela, também’, e tudo mais. E daí, é... eu percebi que eu causava um incômodo nas pessoas que já estavam lá. Só que aí eu tentei é... pegar esse incômodo, e ver toda a situação como um todo, e não só como o que eu tava [sic] fazendo, vê [sic] a situação como um todo e não... não me... não me afastar. Mas, tentar entender o que tava [sic] acontecendo e ir atrás, de garantir mesmo.

Rúbia, à medida que vai colocando as suas questões, acaba por chamar a atenção de muitas pessoas que atuam no sistema de garantia e proteção de crianças e adolescentes e ter a predicação da personagem “adolescente-que-atrapalha” por um conselheiro tutelar de sua região. No entanto, tem uma síntese para isso: a necessidade de “ir atrás” da garantia de direitos. Além disso, entende que a situação de crianças e adolescentes participativos(as) acaba, de certo modo, por gerar um desconforto no que estava estabelecido no sistema de garantias.

Eu acho que, é..., antes de... antes mesmo de eu entrar na militância, sempre teve um..., é... uma... organização deles, burocrático [sic], sempre existiu uma... é... Eu não lembro a palavra... é... uma... organização, não organização, um fio, um fio deles, um fio que eles seguiam e tava [sic] certo, certo. É... e aí, ninguém quer prejudicar a... uma coisa que tá [sic] correndo, sabe, é... eu tenho uma coisa, e tá [sic] dando certo, então vai ficar assim. É como... é igual como fala, é... time que tá ganhando, não se mexe. E aí, o time deles tava [sic] ganhando e eles não queriam, não queriam muito mudar aquilo que tava [sic] acontecendo. E aí, é... eu acho que eu fui convidada a participar dessa reunião, até porque eu não falava muito, então não ia mudar muito o que tava [sic] acontecendo e eles passariam a ideia de que têm crianças e adolescentes participando da reunião. É aí, é... mesmo eu sendo quietinha, desse jeito, eu sempre fui muito observadora e, é... questionadora e... participava, do meu jeito, do que tava [sic] acontecendo, mas eu participava, eu tinha minha participação no... numa... visão mais ampla. Sabe, não só naquela visão de, é... de adulto burocrático, numa visão mais abrangedora [sic], eu tinha minha participação. E aí, é... a minha participação não seguiu do jeito que eles queriam que ocorresse. E eu acho que mais por isso mesmo, é... algumas pessoas, alguns conselheiros queriam me vetar nas reuniões. Porque, é... eu tava [sic] mexendo no time deles.

A narradora, então, se autodenomina “adolescente-observadora-questionadora”, no sentido de produzir um contradiscurso às ações do conselheiro. Com isso, ela diz o que entende acerca das ações realizadas no intuito de vetar a sua participação nas reuniões.

E... mas eu tento ver isso que aconteceu, mais como um..., uma coisa boa, como, é... alguma coisa que... tava [sic] dando certo. É... por exemplo, se eu tava [sic] causando tudo aquilo,

todo aquele impacto nas reuniões, é... eu tava [sic] fazendo alguma coisa importante, ali, eu tinha meu papel de importante, de importância, ali. Então, foi mais isso que eu trouxe pra mim, do que: ‘ah, eu tô [sic] sendo perseguida porque eu tô [sic] fazendo alguma coisa errada’, não, eu pensei, é... tava [sic] acontecendo tudo aquilo porque eu tava [sic] causando alguma, eu tava [sic] fazendo alguma diferença, ali, sabe. E, mas toda essa construção, como eu já disse antes, foi muito difícil é... mudar de: ‘eu tô [sic] sendo perseguida porque eu fiz algo errado’ para: ‘eu tô [sic] sendo perseguida porque eu fiz a diferença’, sabe. Porque não é como se fosse totalmente um crime eu questionar o que tava [sic] acontecendo no CMDCA. E, pra eu entender isso foi, foi tempos [sic] e tempos de construção. Por isso que as pessoas tão tendo [sic] essa reação comigo, porque elas estão incomodadas de eu mexer naquilo que elas estavam prestando, ali.

Nesta situação, Rúbia, em termos de trajetória de vida, tem uma leitura diferente de si mesma e, ao invés de se autoatribuir alguma culpa, como em outros momentos de sua vida - na relação com seu pai ou para se entrosar com outras crianças, por exemplo - ela entende que mudar as coisas ameaça a ordem estabelecida e revela a contradição dos privilégios dos(as) adultos(as) sobre os direitos das crianças. Ao entender isso, continua na arena da participação, pois interpreta que isso é “dar certo”, ou seja, incomodar o que está acomodado.

Ainda, neste processo que chama de desconstrução, relata sobre como a realidade social visa inculcar, como política de identidade, um olhar culpabilizador à noção da criança vista como sujeito de direitos, ou seja, só se deve se dar ênfase aos deveres e não aos direitos.

Porque eu cresci com... eu cresci escutando deveres, sempre, todo, todo lugar é... ‘vamos falar de direitos, mas vamos falar de deveres’; ‘precisamos falar de deveres’, a gente... a gente só tem é... como se fosse, falavam dos direitos como uma recompensa pelos deveres. E... e aí, quando eu comecei a ler o ECA, eu percebi que o direito não é uma recompensa, o direito é um direito. Sabe, porque a gente via... eu cresci vendo o direito como uma recompensa. Até eu entrar na militância, o direito, pra mim, era uma recompensa. Se eu fizesse tal coisa eu conseguia é... ter meus direitos garantidos. E não. O direito é meu direito e ponto, eu, eu posso ter meu direito garantido, e ponto, sabe, é... sempre pra mim, sempre pra mim foi colocado o dever como uma responsabilidade, e o direito como um... um... uma recompensa, sempre. E aí, eu... eu era obrigada a seguir todos os deveres, sempre, senão não tinha direitos. E daí, é... isso foi, isso ajudou, também, a construir a imagem de culpa que eu tinha de mim mesma. Como, por exemplo, quando eu tinha algum direito violado, era minha culpa. Porque eu não... não... não... cumpri com os meus deveres. Então, não tinha o direito de ter o direito garantido, sabe. E isso construiu muito uma imagem de culpa dentro de mim, e uma imagem de obrigação, era... eu precisava muito é... cumprir com todos os deveres, porque senão eu não teria o meu direito garantido. E ler o ECA me ajudou muito a desconstruir essa imagem de culpa, tanto por isso mesmo... pelo... pela relação direitos e deveres.

Assim, revela o significado da noção básica para se pensar na construção da cidadania na vida dos(as) atores(atrizes) sociais.

É... pra mim, o direito não é mais uma recompensa, sabe? O direito é uma parte da minha vida, o direito é algo que tem que acontecer. É uma coisa que... é... a minha obrigação, agora, é

esse..., é correr atrás dos meus direitos. Os meus deveres tão [sic] lá, e eu preciso ser responsável por, é... não fazer coisas erradas, minha responsabilidade, agora, é não fazer coisas erradas, é seguir o... o... o ECA, correr atrás dos meus direitos, mas sem estar violando o espaço ou o direito de outras pessoas. E... o dever, pra mim, é uma parte importante, mas não é a parte essencial, como era antes. Porque o dever, antes, era a minha parte essencial. Eu tinha que colocar aquilo dentro de mim, e o meu dever era, basicamente, o que eu tinha que fazer. Mas não, agora o dever é uma parte, como várias partes da minha vida. Não uma parte essencial, como é correr atrás dos meus direitos, como é militar pela garantia de direitos.

Para Rúbia, a questão em si não é pensar na cidadania como um dever, mas como uma questão ética. Este elemento traria uma nova gramática moral na qual a criança não seria culpada, mas atribuisse a si mesma determinadas responsabilidades, como algo mais propositivo, do ponto de vista da concepção de ser sujeito de direitos.

É. Não [é] um dever, é mais ética. É seguir, é... seguir é ética, pra não, não ter... é... não ter muita responsabilidade com aquilo, no futuro. É seguir, seguir a ética, é... ter ética, não pra ter direitos, mas sim pra, pra estar certa, sabe, pra ter a minha, pra ter o meu lado, sempre, meu lado sempre certo. Não, é... o meu dever pra ter recompensa, se eu não cumpri o meu dever, eu vou tá [sic] errada. Se eu não cumprir o meu dever, poxa, aconteceu, eu preciso fazer isso depois. Mas pra mim, o meu dever, mesmo, é ética. Não, é... ah... o... o dever agora, porque pra mim, antes, o... os meus deveres eram ir pra escola, é... eu só consigo lembrar ir pra escola, porque sempre era algo mais enfático, ir pra escola, seguir os, os... a grade, as ordens dos professores, dos funcionários da escola e tudo mais e se eu não fizesse isso, eu não teria, eu não poderia ter meu direito garantido. Ai..., mas não, pra mim, meu dever, hoje, é ter ética, sabe, é... ser... ser ética naquilo que eu faço e cobrar meu direito. Mas não ser ética naquilo que eu faço **para** cobrar meu direito. Sabe, não como uma obrigação para... por exemplo, cobrar meus direitos.

Sobre o conceito de ser adolescente sujeito de direitos, e em continuidade a ter se desconstruído da visão culpabilizadora de mundo, Rúbia continua a explicar o que significa para ela ter direitos garantidos.

Pra mim, os direitos garantidos são... eu acho que é autoexplicativo, sabe, é... eu tenho os direitos, ponto. Só que, pra mim, os direitos garantidos não é só aquilo lá no papel, quando é... quando alguém vai conversar comigo, eu falar: 'ah, eu tenho esse direito, só que eu não vejo acontecer'. Eu sei que tá [sic] escrito, mas só que não acontece. Ou então, os direitos garantidos, pra mim, é... eu tenho esse direito, tá [sic] lá no papel e, além de tá [sic] no papel, eu consigo perceber que esse direito é garantido na minha, na minha vivência. Sabe, é... eu consigo ver relações daquele direito sendo garantido, é... na minha escola, na minha, no meu bairro, no meu local de trabalho. Sabe, é essa relação que eu tenho dos direitos garantidos.

A gente conhece os direitos, a gente conhece o ECA, e a gente também sabe pra que o ECA deveria servir. E eu acho que militar por essa garantia é mais, é... espalhar essa ideia, sabe, é... espalhar essa ideia e questionar, pras autoridades, o porquê de aquilo não está ocorrendo, ou é..., pedir uma garantia de que aquilo ocorra, num futuro próximo. E conversar com pessoas próximas, pra apresentar essas ideias, mostrar que tem uma ideia mais ampla de mundo, uma coisa de... é... - não sei concluir... Mas eu acho que é isso.

Assim, para Rúbia, o ECA não é uma realidade na experiência e visão de mundo de muitas pessoas.

Sabe, é... tanto numa pesquisa que eu fiz na minha escola mesmo, muitas pessoas ou não conhecem o ECA ou são contra o ECA, e eram adolescentes contra o ECA, sabe. Então, eu acho que é... espalhar a ideia é mais pra mostrar que essa, esses adolescentes, eles podem acreditar no ECA e acreditar que é uma coisa boa, sabe. Porque muitos adolescentes serem contra o ECA, pra mim, era uma coisa muito absurda. Sabe, quando eu fui fazer essa pesquisa, pra mim era uma coisa muito absurda os adolescentes serem contra o ECA. E... e pra mim, é mostrar que o ECA valia alguma coisa, na nossa vida, era... acho que umas das prioridades, sabe, depois dessa pesquisa. Crianças sempre tinham deveres, deveres, deveres. E aí, a gente cresce com aquilo, com aquilo dentro da nossa cabeça, é aquilo e ponto. Sabe, eu sempre escutei que criança tem mais dever do que direito, então, é verdade. Sabe, então, eu acho que é por isso que eles tinham essa ideia tão firme contra o ECA.

Na seara pelo reconhecimento da condição de ser sujeito de direitos, Rúbia justifica por que muitos(as) adolescentes não se reconhecem nas atribuições do ECA.

Eles [adolescentes] usavam muito, é... as falas dos meus professores mesmo, que era... é... a gente não tem que ficar dando direito pra quem não merece direito. E a gente, como assim, não merece direito? E teve até um, um, um trabalho, que era em grupo, né, um grupo de 4 pessoas pra fazer, é... meu país ideal. E aí tinha, tinham algumas perguntas, é... qual seria o nome, a forma de governo e tudo mais. E daí, tinha os estatutos, e aí, o meu grupo mesmo, é... pra mim, era uma, eu tinha uma coisa, uma visão super politizada deles, porque, pra mim, eles eram super politizados e tudo mais, só que, é... tinha até um ou dois, uma ou duas pessoas de, de direita, sabe? Mas pra mim, até aí tudo bem, porque o ECA, na minha visão, não era uma coisa, uma coisa da esquerda, pra mim, o ECA era uma coisa dos adolescentes. E não importa se você é de direita ou de esquerda, mas o ECA tá ali, pra... pra garantir que você se sinta confortável. Mas aí, é... essa, essas pessoas, do meu grupo, eram totalmente contra o ECA e diziam que a gente não precisava de ECA no nosso país, porque a gente já tinha a constituição, e aí o ECA era só pra problematizar mais o que já, já tava [sic] difícil. Sabe, então, eles eram totalmente contra o ECA, no nosso país, porque o ECA era uma problemática, sabe, o ECA era... é... era um empecilho de, de direitos garantidos. O ECA era uma coisa que impedia os direitos da constituição, serem garantidos.

Outro fato importante que as memórias de Rúbia pelo tecido da lembrança elegem é quanto à sua participação no resgate do Fórum de Juventude do local onde mora.

Foi... eu acho que, assim: eu e os adolescentes participantes eram, eu acho, que vistos como os mais importantes, sabe, da... da comissão toda. Porque a gente, o fórum já existia, nos anos 90, só que depois acabou. Aí depois eu, conversando com alguns adolescentes do fórum, do fórum não, do CJ, e do “Oiaeu⁴⁵”, a gente decidiu recriar o fórum. Aí a gente foi lá, chamou os

⁴⁵ Projeto social há mais de 12 anos na região da zona leste de São Paulo, que tem por objetivo assegurar os direitos da criança e do(a) adolescente em situação de risco social ou precariedade, tendo como pauta especial combater todo tipo de discriminação social, sexual e racial, e o trabalho infantil. Fonte: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.oiaeu.org.br/>

adultos. Então eu acho que a gente é a comissão fundadora do fórum DCA. Aí a gente foi lá, chamou os adultos, e a gente fez. Então eu acho que protagonismo é... é nosso mesmo. A gente tem o protagonismo no fórum DCA.

Em continuidade, relata como foi a trajetória com os seus pares para a reabertura do Fórum da Criança e do(a) Adolescente de seu município.

A gente, a gente não se falava muito fora da militância. A gente, a nossa amizade surgiu mais por conta da militância mesmo. A gente se via, e tudo mais, no CJ, e no “Oiaeu”, só que, acho que a nossa relação se construiu, mesmo, na militância, a gente indo em conferências... e daí, sempre... sempre em conferências, é... juntos, sabe, e daí, como a gente já era da mesma cidade, a gente acabava ficando juntos, nas conferências. E daí, a gente via todos os adolescentes lá, tinha, vinham de um... uma organização especialmente pra eles conversarem sobre os direitos. Na cidade deles, a gente não tinha isso. E a gente foi, a gente conversou, pra recriar o fórum, e aí, na verdade, depois que a gente já mostrou tudo, a gente descobriu que já tinha o fórum, mas tinha só adulto, e fechou... acabou e já era.

Quanto aos momentos que Rúbia, por meio da personagem “menina-defensora-do-ECA”, entende como relevantes, estão a sua ida, participação e protagonismo em alguns eventos que discutem e decidem pautas que afetam a vida de crianças e adolescentes. Um dos primeiros eventos é o Congresso Nacional de Educação, cuja finalidade é tematizar a educação escolar, desde a educação infantil até à pós-graduação (CONAE, 2010). Nele também se discutem o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Teve uma vez que eu fui em uma é... eu não sei o nome, só sei que era a CONAE, era alguma coisa de educação, Congresso Nacional de Educação, e eu fui e... os professores, é... as pessoas que trabalhavam no sistema público de educação, é... falavam das crianças como clientes e não como... como seres humanos. Eu acho que, eu acho que essa é a diferença, sabe?

Diante deste evento, Rúbia pontua o quanto a visão de cliente acaba por colocar a criança na condição de mera usuária, apenas. A seu ver, o ideal seria garantir os espaços para que a participação ocorresse de fato. Para atuar e decidir nos espaços deliberativos em que estivessem em jogo decisões que poderiam afetar tanto a sua vida como a de outras crianças e adolescentes, Rúbia começa a frequentar também eventos como as conferências, começando pelas regionais.

Eu... eu comecei indo nas regionais. E, daí, é... a primeira estadual, que eu fui, foi em Águas de Lindoia... que eu precisei levar minha mãe, minha mãe foi até grávida, porque não tinha quem... quem olhar. E aí, eu acho que eu não cheguei a ir em conferência nacional, só que eu tava [sic] sempre indo em conferências estaduais. E a... tinha até uma... como é o nome? ... eu fui, no ano passado, eu acho, em um encontro de, em um encontro de adolescentes, em Brasília, mas não foi uma conferência, foi, é... um encontro lúdico, sabe? De adolescentes. Em... não, era do MNDH, sabe... Movimento Nacional dos Direitos Humanos⁴⁶, aí eu fui representando os adolescentes de São Paulo, e aí foi, eu acho que foi alguma coisa nacional mesmo, que tinha gente de todos dos estados, lá.

Na tentativa de explicar como foi passar pelas conferências, a narradora conta sobre a sua dinâmica:

Ah... a conferência, é... a gente organiza as propostas que, por exemplo, sai [sic], a gente faz, vê as problemáticas da nossa região, e lança propostas na regional. E daí, a gente organiza melhor, as propostas, e... é... melhora, em alguns pontos, e daí a gente tira propostas pra ir subindo. Sabe? Da regional pra municipal, e depois pra estadual. E aí pra mandar pra regional... pra nacional, as propostas de garantia de direitos.

Em continuidade, Rúbia conta como foi a experiência com o MNDH - Movimento Nacional de Direitos Humanos.

Eu acho que essa foi uma... foi uma... um encontro mais, é... pra jovens mesmo, sabe? Mais adolescentes e jovens. Não tinha tanta criança nesse encontro, e era uma coisa mais pensada por e para jovens, mesmo. E aí... tinha... tinham vários outros jovens super engajados, diferentes das outras, das outras conferências que eu ia, que tinha... que tinham jovens... não sei, mais robotizados, sabe? É... uma coisa... assim, nas conferências, era mais... é... gente de escola, que tava [sic] indo porque o professor, o professor escolheu, e tudo mais, não conhecia muito sobre o ECA e tal. Só que nesse outro encontro era mais jovens engajados, e tavam [sic] lá só por, só pela causa de direitos de adolescentes. E... foi diferente, eu acho. Eu acho que até toda a organização do... do evento, sabe, que é... mais, mais jovens participando da organização e fazendo coisas mais atraentes, para os jovens. É... e eu acho que até menos 'burocratiquês', eu acho, era essa a palavra? Menos 'burocratiquês'.

Em relação aos espaços e eventos em que a participação e o protagonismo político eram vistos como agenda e pauta, Rúbia cita as conferências lúdicas.

Eu sempre fui pras conferências e, tanto que a primeira conferência que eu fui, é... eu não pude ir sozinha, porque eu acho que eu tinha 12 anos, eu não pude ir sozinha, e aí minha mãe foi

⁴⁶ Movimento Nacional de Direitos Humanos, criado a partir da iniciativa da sociedade civil em 1996 como resposta ao cenário da época de violações sistematizadas de direitos básicos para a realização da dignidade humana. Tem como principal objetivo a construção de uma cultura de direitos humanos onde prevaleçam os valores de dignificação, promoção e respeito à integridade física, moral e intelectual do ser humano, independente de sua opção preferencial de natureza política, religiosa, sexual etc., de sua condição socioeconômica ou de etnia pertencente. (MNDH, 1996) Retirado do estatuto do movimento. Fonte: <http://www.dhnet.org.br/mndh/textos/objetivo.htm>

comigo, que ela tava [sic] até grávida da R.A, daí minha mãe, tava [sic] lá minha mãe grávida de 7 meses, me acompanhando na primeira conferência que eu fui, que foi em Águas de Lindoia, até.

Ela explica, então, a sua relação com as conferências e a experiência de ter passado por elas.

Eu acho que, pra mim, a conferência era parte lúdica, da militância. Sabe, é... a gente ia lá pra discutir ideias, mas a gente não ia lá só pra discutir ideias, a gente, é... tinha encontrinhos, é... uma parte mais de descontração e tudo mais. E eu acho que, além dos encontros lúdicos, a conferência era, pra mim, a parte lúdica da militância como um todo. Era mais a parte de descontração, dentro daquilo tudo, é... é... sempre tinha sarau, essas coisas, encontros desse tipo. E mesmo que fosse é... uma coisa política, não era uma política maçante.

Assim, Rúbia continua afirmando a importância do lado lúdico na sua trajetória de militância.

Porque tudo a gente precisa ter essa parte lúdica. Até porque senão a gente vai ficando, é... vai ficando... cansado, sabe? A gente vai só fazendo aquilo por obrigação. E não é legal você militar por obrigação, sabe, você, essa parte, essa parte lúdica era, como eu posso explicar... era uma parte, sim, importante, eu acho que era até uma parte essencial, porque você não ficava só preso a um tipo de, a um tipo de militância. Sabe, você podia tá [sic] ali, militando, só que de uma forma diferente, de uma forma menos pesada. Então acho que é até uma parte essencial.

Figura 7: Certificado de Conferência da qual Rúbia participou.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Figura 8: Certificado de Conferência da qual Rúbia participou.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Figura 9: Certificado de Conferência da qual Rúbia participou.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Na sequência, Rúbia relata que as conferências lúdicas deixavam a militância mais leve, pois em outros momentos de suas vivências de realização do protagonismo infantojuvenil e até mesmo ao defender a agenda de direitos humanos (nos dias atuais

vinculada aos grupos de esquerda com os quais se identifica), acaba por se tornar algo pesado em sua vida.

Sim, eu acho que é... em falar pras outras pessoas, sabe, é... deixar claro que eu sou de esquerda. Eu acho que, que, de uma forma geral, isso é pesado, porque as pessoas, uma, quem não é de esquerda não vê de uma forma boa, sempre olha e vê de uma forma negativa, sabe, ‘ah! É de esquerda. É comunista. Tem que voltar pra Cuba’, tem sempre essas frasesinhas, sabe? E... eu acho que falar pras pessoas, falar na escola, falar no, no ambiente de, no ambiente que eu convivo, falar na minha bolha, que eu sou militante, às vezes comentar, que eu ‘ah, eu sou de esquerda’, e tudo mais, eu acho que isso sempre deixava um pouco mais pesada a militância, porque nunca é vista como uma forma, nunca é vista de forma boa por gente que é de fora, sabe, é só uma bagunça. É só visto como bagunça, de gente de fora. E... é... querendo ou não, deixa pesado, a gente olha como se fosse um fardo, é... carregar a bandeira da esquerda acaba virando um fardo, pela maneira que [isso] é visto pela sociedade.

Assim Rúbia encarna a personagem “adolescente-militante-de-esquerda”. Para ela, ter uma visão de mundo de esquerda, significa:

Ser de esquerda, pra mim, é... eu acho que apoiar as ideias comuns. Sabe, não sei explicar direito as ideias comuns, mas, é... apoiar... eu não quero falar minoria, é... os seres humanos que, geralmente, não estão inclusos em tudo, sabe, que, geralmente, são excluídos, de alguma forma, da sociedade. E eu acho que ser de esquerda é apoiar essas pessoas. É lutar pelo, pelo direito dessas pessoas, sabe, é... não só crianças e adolescentes, mas é o movimento negro, o movimento LGBT, é... eu acho que é... bom senso em pensar no outro, em seres humanos, sabe? Eu acho que, pra mim, isso é que é ser de esquerda.

Conforme Rúbia vai vivenciando o cenário de garantia de direitos junto a sua mãe e seu irmão R.Y. e, com isso, passa a se posicionar em diversas pautas sociais, há uma mudança na forma como se assume para o mundo: como uma pessoa de posicionamento político de esquerda. Em decorrência disso, passa a representar a personagem “adolescente-militante-de-esquerda” e a lidar com as políticas de identidade predicadas de modo pejorativo pelos exogrupos em relação a ser de esquerda, vista por muitos como “coisa de comunista”.

Sim, pra mim foi até muito difícil, é... me assumir de esquerda, porque é... nos lugares [em] que eu convivo, nunca era visto de forma boa. Sabe, é... na escola, falando que ser de esquerda era coisa, era uma coisa muito ruim, é... e comunista tinha que voltar pra Cuba. É... na... na minha família, ser de esquerda era uma coisa ruim, e ser de esquerda era basicamente apoiar o PT, e o PT era ruim, era isso. E... então, várias, várias pessoas falando mal sobre ser de esquerda, e tanto, até meu pai, quando eu comecei a namorar, uma vez, ele, eu acho que ele foi olhar o perfil do Facebook do, do menino, ele falou assim: ‘ah, nossa, você tá namorando um menino de esquerda? Que é isso, Rúbia?’, eu já fiquei... ué, é só uma pessoa, ele, ele tem as ideias dele são diferentes das suas, sim, mas não são erradas, sabe, eu ficava com isso na minha cabeça, ué, ser de esquerda é errado? Mas ser, mas ser de direita, pra mim, não compensa e não entrava. Eu ficava ali, ah, sou de centro, sempre eu tava [sic] no centro.

Assim, em termos representativos de identidade, observa-se o momento em que, pela segunda vez, pelo menos do ponto de vista da linguagem e da sua representação como atriz social, Rúbia, do medo de ser julgada e ter o afeto negado pelos outros - como seu pai e amigos(as) -, passa a assumir posições diante da sua experiência como pessoa. Mesmo que isso a coloque em condição de ser julgada, a narradora traz, neste momento, uma agenda maior do que isso. Maior no sentido de que muitas das rejeições afetivas têm marcas no modo como a estrutura social ensina cada um a reconhecer e administrar os afetos, aproximando-o ou distanciando-o, em certa medida, de determinados grupos e indivíduos.

Possivelmente, pela alegoria da personagem “adolescente-militante-de-esquerda”, ela encontra um fragmento de emancipação por aquilo que percebia como Outro na sua vida, este Outro que a julgava. Ao assumir posições, passa a discordar do que lhe é imposto socialmente ou, ainda, para de atribuir culpa a si mesma por possivelmente não ter a identificação de alguns contextos. Rúbia, agora, “não se importa com o que os outros pensam”.

E aí, foi muito difícil, pra mim, falar: ‘não, eu sou de esquerda’, e é isso, eu preciso, eu preciso que todo mundo saiba que eu sou de esquerda, não importa o que as outras pessoas pensem. E... importava, um pouco, o que as outras pessoas pensam porque isso, de certa forma, afetava, a minha militância, mas, com o passar do tempo, eu fui vendo que eu não tava [sic], não tava [sic] apoiando nada de errado. E eu acho que, da mesma forma que era pesado, foi, foi, era pesado de uma forma boa, sabe? Porque eu tava [sic] apoiando as coisas certas, eu tava [sic] do lado certo... da questão do bom senso em apoiar seres humanos, de não importa, não importa nada além de que é um ser humano, e que tem sentimento, e precisa de ajuda de... do governo e da sociedade.

Para a “adolescente-militante-de-esquerda”, o bom senso definia-se por viver o cotidiano escolar, defendendo as posições que acreditava ter maior teor ético-moral. Ser de esquerda é, de certo modo, carregar o peso bom do contradiscurso de um espaço de ensino conservador e uma estrutura social hegemônica. Rúbia relata isso quando passa por uma situação em que precisa mudar de uma escola situada na periferia da zona leste para outra na região mais central da cidade.

Eu acho que, na, na escola [em] que eu estudava antes, era muito mais fácil. Porque, é... as pessoas, ali, viviam a mesma realidade, da mesma cidade que eu. Então, tava [sic] sempre em casa, sabe? As pessoas entendiam o que eu tava [sic] dizendo. É... elas entendiam o que eu queria falar quando eu apoiava certo tipo de pessoas, eu apoiava certas ideias. E mesmo que essas pessoas não apoiassem, elas entendiam o que eu queria dizer.

Com o tempo, Rúbia vive o protagonismo infantojuvenil, por meio dos movimentos sociais, para fora das condições formais em que a participação política é planejada. Com isso, é convidada para entrar na Juventude Socialista.

Como eu sempre tava [sic] indo em reuniões e conferências e tudo mais, é... teve uma vez que eu fui em uma, eu acho que foi em Itaquá [sic], uma conferência. E aí, a gente fez uma parte de um debate, teve um debate sobre a... reforma do ensino médio. E aí, tinha um menino lá, o D., que ele... era da... ele era da JLS [Juventude de Luta Socialista] e aí, ele estudou sobre o assunto, e tudo mais e a gente... a gente conversou mais sobre, depois do debate a gente conversou mais sobre, e aí ele me convidou, e eu acho que foi até pra uma das primeiras reuniões da JLS que ele me convidou. E... e aí eu não tava [sic] querendo muito ir, e tanto que eu até levei um amigo comigo. De manhã, teve uma reunião, do fórum DCA de Ferrás, e à tarde seria a... a reunião da JLS. E aí eu já chamei um amigo da, do fórum, e a gente foi. É a juventude de luta socialista.

Ah... é... tem a ver com o protagonismo, porque é mais sobre, é... movimentos estudantis, e... é... discussões sobre a visão dos jovens, e tudo mais. E aí, as coisas que a gente constrói, é mais, é... é... construção de jovens, pra jovens. Então tem bastante a ver com o protagonismo, porque é algo que a gente constrói, que a gente con... que a gente, é... convida outros jovens a participar. E não é... o 'adultês' pra adolescente. É mais de adolescente pra adolescente, sabe. É... foi construída por... foi, foi fundado por jovens, então, tem mais a facilidade, de, dos jovens se entrosarem na luta socialista.

O principal atrativo para ingresso na Juventude de Luta Socialista - JLS é o fato de não haver tanta burocracia, tampouco relações mais cristalizadas entre adultos(as) e crianças. Também, diferentemente de outros momentos em sua vida, em que não conseguia ver a possibilidade de uma relação com alteridade em seus pares, Rúbia sente-se acolhida e até mesmo situada entre os(as) seus(suas) melhores amigos(as).

A juventude, é... socialista é bem, é um espaço bem acolhedor mesmo. É... é... sempre fazendo sarau, é... evento de... eventos culturais, sabe? Pra convidar mais adolescentes e fazer, fazer a gente se sentir em casa, mesmo. Nas reuniões, e tudo mais, a gente sempre se sente em casa. Sente como... e mesmo até na primeira reunião, que você vai, da juventude socialista, você sente como se ele fos... como se os... os jovens participantes fossem seu, seus melhores amigos, desde sempre, porque eles criam essa atmosfera. E, e... a gente que dá nossas ideias de calendário, é... nossas ideias de... é... gestão, a gente tá [sic] todo mundo ali, sempre bem próximo do, do, é... como eu posso dizer... dos bastidores, mesmo da... da juventude socialista como um todo. E eu acho que todos os membros são, é... são como um só. Sabe, como é... todo mundo, eles fazem a gente se sentir como se fosse um corpo, com várias ideias, é... várias ideias divergentes, mas a gente, eles ajudam, a gente junta tudo isso, e acaba se tornando algo bom. Um lugar onde a gente se sente em casa, onde a gente sente que a gente tem voz, e tudo mais. E é... isso é bem novo. Até porque, é... foi o primeiro lugar que eu cheguei, na primeira reunião, já me senti em casa, me senti como se fossem meus melhores amigos, desde sempre.

É... a gente sempre procurava fazer é... reuniões, saraus, é... manifestações, e até umas atividades mais, é... com menos políticas. Sabe, como... é..., um encontro em tal lugar, um... uma... uma festa, coisa assim.

Entre a trama de relações nas quais se vê envolvida na JLS, Rúbia destaca o seu relacionamento com outros adultos que apoiam e são sensíveis ao movimento.

E daí, foi totalmente diferente do que... do que eu tinha imaginado, sabe? Porque mesmo os adultos, que tavam [sic] lá, não... não era, o... não tinha o estereótipo dos adultos que eu conheço. Sabe, eles sempre davam mais espaço pra gente, e... e exercitavam mais o protagonismo, e mesmo que eles dessem as... a opinião deles, eles sempre é... pediam a opinião dos adolescentes presentes, dos jovens e tudo mais. E aí foi... foi um ambiente totalmente diferente dentro da... da militância, que eu já conhecia. E foi até um choque, pra mim, é... que de manhã eu tinha ido numa reunião, onde a pauta foi construída pelos adultos, e tudo mais, e à tarde, eu fui numa reunião que, é... era totalmente sem pauta e a gente que ia buscando as pautas e... e direcionava a reunião.

Ainda, ao falar da JLS, aborda a importância de o protagonismo ser pensado e organizado com e pelos(as) adolescentes.

Quando é... organizado por adultos, é só participação. Sabe? A gente só vai lá, e acabou. Mas quando ele é organizado pelos adolescentes, a gente sente que tem protagonismo, porque foi pensado por adolescentes, e... tinha... e foi pensado para adolescentes, sabe? [A partir] da visão dos adolescentes. Então, eu acho que faz toda a diferença.

Novamente, aqui, Rúbia faz suas acepções dos termos *participação* e *protagonismo*, porém com as devidas apropriações das relações de poder, sendo a participação, algo de cunho mais hierárquico, feito pelos(as) adultos(as) para as crianças. O protagonismo, por sua vez, é algo pensado a partir da autonomia dos adolescentes. Além disso, mesmo com as ações que ocorreram no passado para vetar a sua participação, a narradora percebe que, em uma estrutura social adultocêntrica, há adultos(as) que se sensibilizam com o protagonismo infantojuvenil.

Tem muitos adultos que é... veem esse protagonismo como uma coisa positiva, que apoia, encoraja. Tanto que tem uma conselheira de Arujá, uma conselheira tutelar de Arujá, que é... que agora, a gente passa Natal, fim de semana, sempre juntas. Eu... eu, a minha mãe, eu, minha família, a família dela, a gente já... já é até... eu já falo que ela é até minha tia, os filhos dela são até meus primos, porque... é... ela me apoiou tanto, e apoiou tanto meu irmão, meus irmãos, nessa jornada de protagonismo e tudo mais, que ela acabou virando, se tornando parte da família, sabe? E não só ela como muitos outros adolescentes que... muitos outros adultos que, é... tavam [sic] ali, apoiando, encorajando, motivando, eu acho que foi até uma... uma ajuda pra eu poder ver esses adultos negativos de uma forma boa, sabe? Então, sim, tiveram [sic] adultos que vieram fazer... é... parte de forma, de forma negativa, mas também tiveram [sic] muito mais que vieram de forma positiva, pra somar e ajudar. Tá [sic] lá pra apoiar minha voz, e não querer elevar a própria voz.

Em relação a si mesma, percebe que, com o passar do tempo, na JLS, consegue situar a sua voz de modo diferente, pois sente que naquele local poderia ser ouvida, sem outras questões que anteriormente pesavam para ela.

Não [é] como se eu não tivesse voz antes, eu acho que foi isso que eu, que eu deixei passar, mas não é como se eu não tivesse voz antes, mas foi... é... uma voz diferente. Porque eu acho que eu até já trouxe isso, que sempre, mesmo em reuniões e tudo mais, eu tinha vergonha de falar, ou então eu não conseguia, express..., me expressar muito bem, por... é... por 'N' motivos, por não conseguir, é... por ter medo de ser julgada, por... é... não... achar que eu tava [sic] falando alguma coisa de errado. E daí, lá na JLS não, foi... é... como já não tinha uma pauta específica, e a gente foi dando os direcionamentos da reunião e tudo mais, é... foi... eu não consigo expressar, me expressar com outra palavra, a não ser diferente, mas diferente de um jeito bom, de um jeito é... impactante, sabe? Não consigo usar outra palavra a não ser diferente. E... e é isso, foi diferente mesmo estar em uma reunião onde eu mesma podia dar o direcionamento das pautas e não... é... ter algo cronometrado, como, por exemplo, é... 'agora a gente vai fechar essa pauta e partir pra outra'. Não, a gente dava início às pautas, no meio das outras pautas e tava [sic] encaixado, sabe, ficava encaixado, tinha um... é... tinha um andamento, uma continuidade. E... e eu acho que é isso, porque a gente não tem muito uma... é... uma organização, dentro da nossa cabeça. Então, a gente se organizou do jeito que a gente conseguiu e a gente entendeu todo mundo. E eu acho que... é... bom por isso. Diferente, bom, por isso... não tinha o 'burocratiquês'. E tanto que a... a reunião, ela acabou dentro do tempo previsto, mas acabou bem, não acabou com a gente tendo que cortar o assunto, deixar pauta pra próxima reunião. A reunião acabou dentro do tempo previsto, e acabou com uma conclusão certa.

Ao falar dos aspectos de organização da JLS, Rúbia também aborda os temas que geralmente eram discutidos e sobre os quais todos(as) se debruçavam.

É, isso. É... coisas, coisas que são tratadas como tabu. A gente falava e quando a gente ia ver, a gente já falou sobre e já... é... deu um direcionamento, por exemplo, a coisa que a gente ia fazer. E a gente não tinha uma ideia, assim: 'a gente tem que fazer alguma coisa', a gente só, a gente, às vezes, vinha alguma sugestão e falava: 'ah, poderíamos fazer isso, pra mudar tal coisa, então a gente poderia, é... fazer um encontro, a gente poderia fazer uma, uma marcha, talvez'. E a gente ia anotando, e no final a gente tinha várias ideias pra seguir com a militância, e... é... a gente não tinha dado nenhuma obrigação de coisa a se seguir, sabe? Por exemplo, a gente vai começar essa reunião, a gente precisa de uma... é... um... a gente precisa de uma ideia, no final, pra seguir com a próxima reunião. E... ou então a gente vai começar essa reunião, precisa de um cronograma pras próximas coisas que a gente vai fazer, a gente precisa de um... uma pauta definida pra próxima, sabe? A gente começou e a gente só foi. E, no final, a gente tinha ideias, sugestões.

No entanto, a narradora entende que cada espaço de militância de que participou - seja por meio de uma heterogestão ou uma autogestão - tem o seu tempo e a sua forma de se organizar.

Não é como se em todos os espaços de militância que eu fui antes, é... fosse... fossem ruins. Não é como se... é... eu não pudesse falar, ou que eu não tivesse uma expressão, uma liberdade

de expressão, nos outros lugares. É só que, nos outros lugares, tinha sempre uma coisa específica, uma coisa específica pra se falar, ou um... um tempo específico pra tudo, pra cada assunto um tempo, um tempo bonitinho, é... o burocrático, o buro... a parte burocrática de tudo. E na JLS, a gente tinha as... as... as pautas, mas a gente não, não ia, por exemplo, tinha uma ordem das pautas a se falar, e a gente ia só falando daquilo. Sabe, eu podia colocar uma pauta diferente, no meio, sem problema algum e dava certo. E era só... era um espaço só de jovens, onde a gente conversava com os outros jovens, sobre... é... coisas que a gente passava e deu certo. E eu acho que o bom é isso, a gente... é... a gente falava sobre tudo e tava [sic] tudo dando certo. Não é..., não que fosse uma coisa totalmente desorganizada, uma..., uma bagunça de ideias. A gente falava sobre tudo e dava certo.

Em continuidade, Rúbia explica como entende os ideais da Juventude Socialista e sua relação com esse tipo de visão da sociedade.

Ah... eu acho que o socialismo é... é mais uma ideia de igualdade, sabe? É... - não, como é que eu posso explicar... -, é todos por todos, assim, é uma ideia que eu defendo pra sociedade, e é algo que... não uma coisa muito burocratizada, como é... uma coisa muito mecânica. Eu acho que o socialismo é um... é uma forma de... de... - vou reformular. O socialismo, ele é uma coisa que acontece, sabe, é... não que seja muito mecanizado, é algo que tem que acontecer, e daí a gente deixa acontecer naturalmente, sabe. É... todos - eu não sei, eu não sei outra definição de, de todos, além de todos por todos -, que... é... todo mundo entende as ideias um do outro, e a gente insere aquilo em uma coisa maior. Eu não sei definir melhor do que isso. Eu já compartilhava essas ideias antes, mas não que fosse algo..., mas eu nunca... é... me liguei que fosse, eu defendo o socialismo. Sabe, eram só algumas ideias, eu sempre discutia, debatia com algumas pessoas da minha idade, as pessoas da minha turma e tudo mais. Tanto em trabalhos de... trabalhos em grupo que a gente ia fazer, eu já discutia coisas desse tipo assim, com... com as... com as pessoas do meu grupo. Então, eu já tinha essas ideias antes, mas não que eu olhasse e falasse: ‘eu defendo o socialismo’, sabe, eu só me liguei [sic] disso depois que eu entrei na JLS.

Ainda, ao falar sobre quando descobriu sua identificação com ideais socialistas, Rúbia reporta o fato à ocasião em que cursava o ensino médio.

Eu acho que foi no ensino médio, quando a gente teve nossa primeira aula de sociologia, que aí o professor, ele... ele falou sobre as diferentes formas de governo, e tudo mais. E aí, eu fui comparar as ideias de cada governo, e aí já me liguei, junto com a JLS. E aí, eu misturei tudo aquilo, eu falei: ‘olha, eu defendo o socialismo’ [risos]. Então foi assim que eu descobri os conceitos do socialismo e já percebi que era uma coisa que eu defendia desde sempre, só não sabia que era o socialismo.

Diante de todas as suas vivências e escolhas - como o gosto pela leitura e ser “adolescente-militante-de-esquerda”, por exemplo -, Rúbia apresenta outro ponto que descobriu junto às posições que assumiu em sua vida: ela busca ser o contradiscurso daquilo que dizem que adolescentes, de modo geral, são. Por meio de uma fala da sua mãe, apresenta a personagem “adolescente-anormal”, e sua representação é justificada pelo afastamento dos estereótipos que geralmente, a seu ver, são predicados aos(às) adolescentes.

Minha mãe fala que eu não sou uma adolescente normal. Porque eu não me preocupo com as mesmas coisas que os outros adolescentes se preocupam, sempre ocupados em sair e se divertir. As meninas se preocupam com roupas e coisas do tipo. Só que eu, eu não me importo com isso, não acho que seja importante sair e ficar junto com outras pessoas da minha idade se os interesses não são os mesmos. Então ela diz que gosto de ficar só, dentro meu mundinho, pensando... eh... só dentro do meu mundinho... pensando só... Pra mim - eu vejo pelas minhas amigas mesmo - elas estão sempre... é... querendo sair, é... indo pra... pra... pra festas e bebendo, e eu não gosto disso. E... minha mãe fala que eu não sou uma adolescente normal porque sempre minhas amigas me chamam pra ir pra festas e tudo mais, só que eu não... eu não gosto de tá [sic]... de tá [sic] em festas e... porque, pra mim, parece uma coisa muito superficial, sabe? E aí, sempre que a gente, sempre que minha mãe, ela tá [sic] conversando com a... com uma amiga dela, que ela considera irmã, ela sempre, a gente... ela tá [sic] sempre... elas tão [sic] sempre falando sobre a gente, né, que eu e os filhos da amiga dela, e daí, minha mãe fala as coisas... aí ela fala as coisas que eles fazem e que eu não gosto muito de fazer. E minha mãe fala que eu não sou uma adolescente normal, porque eu não gosto de fazer coisas que outras pessoas, da minha idade, gostam de fazer.

Com isso, a “adolescente-militante-de-esquerda” busca negar aquilo que acredita ser um estereótipo, ou seja, uma “adolescente-normal”. As predicções que a narradora apresenta para isso, de uma adolescência típica, são, geralmente, associadas a um imaginário coletivo e à ideia de que são hedonistas e consumistas. A necessidade de não assumir essa posição vem do quanto assumir este papel convencional pode escamotear todas as conquistas que, por meio da mediação do campo política, ela fez sobre si mesma e sobre a estrutura social.

Ainda, a narradora, revela como vê essa interação com a sua mãe, sobre o “normal” e o contrário disso.

É uma... é uma diferença real, eu realmente sinto isso, só que eu tento levar isso pro lado positivo da... da coisa, sabe? Eu tento pensar, é... que ... é... eu não gosto muito de festas, mas eu não vou parecer uma adolescente... não vou parecer uma adolescente superficial, como todas as outras. Eu não vou, é... tá [sic] me encaixando em... em... nos padrões, que todo mundo fala, de adolescente. Eu não vou ser só mais uma adolescente, que todo... que... ah... as pessoas veem, que veem adolescente como... não, na verdade não veem adolescentes como as outras pessoas, sabe? Adolescente é... uma outra espécie, veem adolescente como outra espécie. E aí, eu... eu acho, o lado bom é que elas veem, que adolescente não é só uma outra espécie, que gosta de fazer só um tipo de coisa. E... que eu, faço a diferença, como adolescente. Eu gosto de ver isso, sempre, pelo lado positivo. Isso, eu tô [sic] provando um ponto.

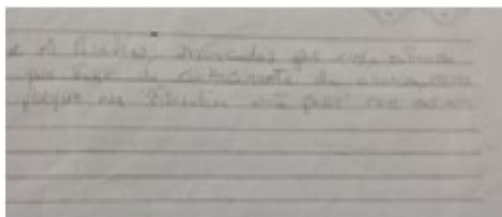
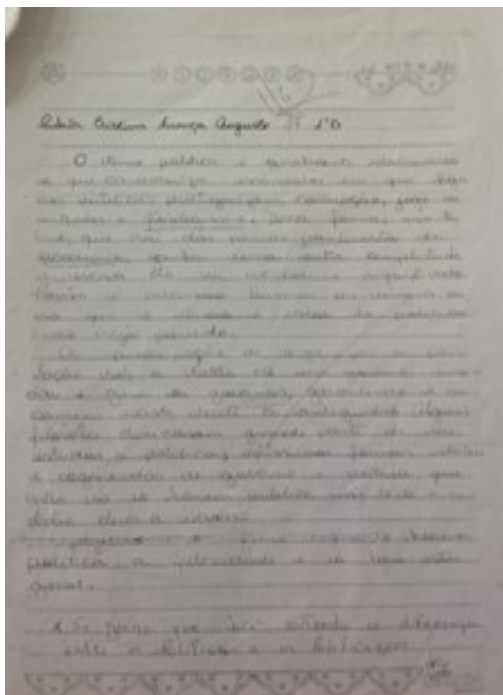
Provar um ponto é o que Rúbia tem feito desde que estabeleceu para si, como projeto de vida, mostrar para si mesma que não é um problema, mas sim um motivo de orgulho. Do sentimento de recusa de afeto do pai, vai se descobrindo como militante e, com isso, descobre os fios sociais que a cercam. Agora, ela interpreta a culpa como processo de manifestação de coisas que ela não teria controle na sua existência.

O tempo passa, e Rúbia ingressa no ensino médio. Com isso, ela, sob a representação da personagem “adolescente-militante-de-esquerda”, elege uma situação que mais tarde provocará um ponto de ruptura na sua trajetória: o modo como escreveu uma redação sobre “O que é política?” e, mais especificamente, a reação do seu professor ao ler o seu trabalho escolar.

Porque... eu trouxe até a redação que... eu sempre fui da militância, e aí meu professor de filosofia, uma vez, ele pediu pra fazer uma redação sobre política. Não foi bem uma redação, ele falou: ‘escrevam sobre política’, e eu escrevi sobre política. E aí, ele olhou, aí ele me deu 4,5 [de nota]. Eu falei: ‘pô, mas isso aqui, pelo menos, merecia um 7, né?’. Daí, na justificativa, a justificativa dele era: ‘eu não ensinei isso pra ela, então ela não tá [sic]... ela não sabia disso, ela procurou, copiou da internet e ponto’, era essa a justificativa dele. E aí ele falava assim: ‘ah, eu não ensinei isso pra ela, então ela não deveria saber sobre isso, porque não foi isso que eu passei dentro da sala’, sabe. E aí, é... ele, isso... como eu posso dizer, isso me frustrou, sabe, porque eu ter tirado uma nota baixa, porque ele não acredita que eu sabia sobre aquilo, o professor não acreditava que eu sabia sobre aquilo. E aí, minha mãe já... minha mãe foi lá na escola, discutiu com o professor, e tudo mais, e daí, é... meu vizinho, ele já estudou naquela escola, e ele falava, a mãe dele sempre falava pra minha mãe, que era uma escola boa, que mesmo que fosse longe, era uma escola melhor do que a Primavera, a escola que eu tava [sic]. E aí, depois disso, minha mãe me mudou de escola, me colocou lá naquela escola de Tatuapé... foi uma quebra de paradigma. Minha mãe, ela sempre fala, é... qualquer oportunidade ela tá [sic] falando da quebra de paradigma, e ela fala que todo ponto de vista é a vista de um ponto. E daí... E daí, então, eu acho que isso foi importante, sabe, conhecer mais do que só as coisas que eu conhecia.

Com isso, como prova documental de seu testemunho de que o professor acredita que, se ele não deu o conteúdo em sala de aula, não tem como o(a) aluno(a) conhecê-lo, apresenta a redação.

Figuras 10 e 11 - Redação em que Rúbia foi desacreditada pelo professor.



Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Tem até as notas do professor, aqui, ó: 'as palavras, destacadas por mim, entendo que foge [sic] do conhecimento da aluna, mesmo porque, na filosofia, não passei esses ensinós'.

A seguir, a narradora apresenta a carta da mãe para a escola, na qual ela questiona a correção e os comentários do professor.

E tem isso aqui, da minha mãe, que era... acho que uma justificativa de ela estar indo na escola, sobre isso aqui. Se você quiser [pode] tirar foto também.

Figura 12: Carta resposta da mãe de Rúbia à nota atribuída pelo professor.

Eu sou mãe da aluna Rúbia Cavilina Souza
 neste momento matriculada no 1º ano desta unidade
 escolar, onde por meio deste, relato que no
 dia 12 de setembro de 2016 foi feita a en-
 ta de uma avaliação sobre política para
 professora Lor Rêficio, onde o mesmo
 se a questão que a aluna para ter
 alcançado tão mau desempenho que lhe foi
 atribuído em sala de aula.
 Compreendo a real preocupação do professor, que
 diante da capacidade de vencer os apren-
 tos da aluna aqui referente sobre a per-
 soneira de ter compilado os textos de algu-
 a outra fonte.
 Já chegou um livro, ilustrado com a mata
 a sala que abarca as profissões as argu-
 e sobre as palavras destacadas, das quais
 mesma tem grande domínio. Por conter
 todas as que relate, com frequência e
 a mesma tem representação as cor-
 e a elaboração do alto nível nas feições
 deira aos direitos humanos municipais e
 local, onde há grande conjuntura na
 ta absolutamente e com prioridades absolu-
 devida e garantias que políticas públicas
 a serem aplicadas e executadas para um
 comum da sociedade civil e se pode públi-
 e fundadas, para que seja unificada a ins-
 e o questionamento feito pelo professor, onde
 está se que deve ser a luz no caminho de
 se usar o mesmo.

Souza de Aracema, 16/10/2016
 X Rúbia Cavilina Souza

Fonte: acervo pessoal da entrevistada.

Ao narrar este momento, Rúbia, lê uma de suas notas de diário para contar como estava se sentindo àquela época.

É... eu... eu gosto bastante de escrever, né, aí tem até uma coisa que eu vou mostrar, eu não ia, eu não tinha pensado nisso, mas agora, ouvindo você falar [sobre o retorno dos encontros e encerramento das entrevistas], eu lembrei que eu escrevi algo sobre isso, uma vez, sobre ser protagonista da minha própria história. Sabe, porque, não é como se eu não me sentisse protagonista da minha própria história, eu acho que era, não sei, eu acho que eu não me sentia, mesmo, protagonista da minha própria história, era mais... é... coadjuvante, sabe? Eu acho que era assim que eu me sentia. É bem antigo e eu não... não escrevia tão bem. Ó! Era uma época meio dramática, até, desse livro aqui...

‘Às vezes, me pego imaginando como será daqui a alguns anos. Coisas simples, mas ao mesmo tempo muito complexas, isso é, são tantos sonhos, eu não faço a mínima ideia de como realizá-los. Às vezes, me pego sentindo medo de tudo dar errado e acabar sendo só mais uma na multidão. Se todos os meus sonhos forem apenas sonhos, eu vou me olhar no espelho e perceber que eu sou apenas eu. Às vezes, me pego refletindo sobre a minha vida. E dizem que eu deveria ser a protagonista da minha própria história. Se pensar bem, ela daria uma bela comédia romântica, tirando a parte do romance e a comédia. É, acho que se a minha vida fosse um filme, seria só mais um sem graça mesmo’.

Era uma época mais dramática, só que tem a ver, sabe, com o que a gente tá falando. Foi em 2014, quando eu tinha... eu tava [sic] no CJ ainda. Só que... eu acho que foi na época que eu comecei no... é, que eu comecei o ensino médio, mudei de escola, tinha todo um ambiente novo e... é... tava [sic] me afastando mais dos amigos que eu fiz antes, aí eu fiquei meio perdida na... no sentido, tudo na vida, aí eu escrevi. Eu acho que o... o textinho é até um dos

objetos biográficos, né? Que é uma coisa importante, na minha vida, e faz todo o sentido com o que a gente tava [sic] conversando.

Com este trecho das suas memórias escritas em um diário, conta o que descobriu no percurso para concretização do seu projeto de vida: a necessidade de buscar o protagonismo além do campo da garantia de direitos, mas também em sua vida. A mudança de escola no ensino médio, do local em que vivia para o centro da cidade, foi um ponto de apropriação da experiência diante do ocorrido.

É, é uma coisa muito nova, pra mim. É um... foi... um mundo, um mundo muito novo, porque eu tava [sic] sempre ali na... na minha zona de conforto, e aí, do nada, já não tô [sic] mais na mesma bolha, sabe? E aí, me assustou bastante isso. Daí, eu tinha um melhor amigo, e a gente tava [sic] se afastando bastante, porque ele mudou de escola, eu mudei de escola, a gente trocou de horário, e a gente só se via quando eu tava [sic] chegando da escola e ele tava [sic] saindo pra ir pra escola, ou o contrário, porque ele, ele é da minha rua até. E aí, eu tava [sic] chegando pra ir pra escola, chegando da escola, ele saindo pra ir pra escola, e a gente só se via nesse meio tempo. E aí a gente se afastando mais, porque a gente não mexia tanto no celular, na... no WhatsApp, então a gente não se falava muito. E a gente só se falava no CJ. A gente mudou de horário, no CJ, ficou muito, muito confuso, pra mim, tudo. Sim, eu acho que foi mais... foi um choque de realidade mudar de escola, sabe? Porque eu tinha só as pessoas do meu bairro comigo, que eu cresci, as pessoas com quem eu cresci, entendendo tudo que eu falava, sempre me apoiavam em tudo, e aí, eu mudei pra minha escola, onde as pessoas pensavam diferente, cresceram em lugares diferentes e pessoas que eu nunca tinha visto na vida, antes. Com as... não com as próprias ideias, mas com ideias diferentes, sabe, ideias de lugares diferentes. E aí, foi... foi um choque de... de realidade, mesmo. Porque, pô [sic], nem todo mundo pensa igual eu [sic], no mundo. Mas eu acho que foi uma... um choque necessário, sabe? Melhor do que sair da escola, e aí ir pra... pro mercado de trabalho, ou pra faculdade, com essa visão de meu bairro, só, sabe?

Com isso explica o motivo de ter colocado a sua vida em uma narrativa semelhante aos filmes de comédia romântica.

Eu só achei que, eu acho que eu só achei que ficou, sei lá, sabe... deixa eu colocar aqui. Agora, olhando, eu acho que é... comédia romântica tem todas aquelas reviravoltas, e... e coisas sem sentido acontecendo no meio, só que aí, do nada, tudo se resolve, sabe? Eu acho que foi por isso que eu pensei nisso. Em história romântica. Em comédia romântica, quer dizer.

Porém a nova experiência de mudar da escola do seu bairro para uma na região central, por conta do evento em que foi desacreditada pelo professor em uma redação, marca Rúbia na sua trajetória. Em especial, em razão de a “adolescente-militante-de-esquerda” precisar lidar com o diferente.

E eu acho que foi completamente novo quando eu mudei pra escola do Tatuapé. Porque lá, eram pessoas de várias partes do estado, várias partes de São Paulo, da cidade. E essas pessoas

viviam realidades totalmente diferentes da... querendo ou não, eram realidades completamente diferentes da minha. E meu círculo, meu círculo de amigos, se construiu com jovens de direita. E não é como se eu tivesse escolhido, ah, não, vou ser amiga só de gente de esquerda. Mas aí, dava certo, sabe? Porque, apesar de posições de política diferentes, a gente tinha gosto pelas mesmas coisas. E aí, eu acho que depois disso, é... construir uma relação direita-esquerda, relação boa direita-esquerda, é... foi mais fácil, até. Só que sempre com aqueles olhares, ah, não, olhares de que eu tava [sic] fazendo a coisa errada, sabe? De que ser de esquerda é errado. Então, acontece, né?

A Rúbia de hoje, ao olhar para este momento de ruptura em seu projeto de vida - no qual pretendia dizer que a culpa do desafeto do seu pai não era sua e, com isso, descobrir o seu protagonismo infantojuvenil -, apresenta algo que havia denunciado anteriormente quando passa a narrar a sua história em primeira pessoa, no momento em que é convidada a fazer uma participação política, em que é protagonista da sua vida também.

Paralelamente a uma narrativa de comédia romântica com final feliz, Rúbia passa a viver em outro contexto novo, iniciando sua vida no mundo do trabalho. Ela narra como conseguiu o seu primeiro emprego.

Eu... eu consegui, um emprego na A. [em um gabinete de uma deputada], tanto pelo meu engajamento na militância. Sabe, porque tinha um amigo da minha mãe, que ele trabalhava com a deputada, no gabinete da deputada. E aí, precisava de um estagiário de ensino médio, porque o estagiário deles já tava [sic] terminando o ensino médio, só que eles não tinham nenhuma indicação. E aí, o amigo da minha mãe, ele me indicou, só que eu não tinha completado 16 anos ainda. Aí eu tive que esperar alguns meses pra poder começar na assembleia. E... é... foi mais pelo meu, pelo meu engajamento, pela minha participação, a militância, que é... o amigo da minha mãe, ele olhou e falou assim: ‘nossa, você se daria bem no gabinete tal’, e daí ele foi lá e me indicou.

Além disso, Rúbia apresenta a nova realidade, em que precisa conciliar os estudos e com a militância.

Eu acho que a fase de trabalhar e estudar me afastou bastante da militância. Mesmo que eu estivesse trabalhando dentro de, de um gabinete de deputado, e de deputado de esquerda. E mesmo que eles seguissem a minha ideia, foi um pouco, é... ao eu seguir as ideias deles, ou se as nossas ideias se entrosassem, eu acho que foi muito difícil militar, enquanto trabalho e estudo. Sabe, é... eu ia em alguns encontros, dentro da assembleia, que tava [sic] perto de mim, só que era uma coisa, a militância, pra mim, ficou bem afastada, sabe. E, tanto que eu acho que foi 1 ano e 3 meses que eu trabalhei, é... eu me afastei bastante dos fóruns, da JLS, até, e... é um pouco... foi um pouco, foi bastante complicado, pra mim, conciliar tudo aquilo. Isso, isso, eu ia, eu ia com menos frequência nas reuniões, nos encontros. E... mas era mais porque eu tava [sic] muito ocupada com coisa da escola e coisa do trabalho, e era o 3º ano, tinha que me preocupar com o ENEM, e tudo mais, então eu acabei ficando meio perdida, sabe, em relação à militância.

A narradora relata, ainda, como dividia o seu tempo entre trabalho e estudo durante o último ano do ensino médio.

Estudava de manhã e trabalhava à tarde. Só que eu chegava em casa, eu saía de lá 6h, chegava em casa 8h, 8h30, por aí, porque era muito longe da minha casa. Era no Ibirapuera.

Ela conta sobre as vantagens e desvantagens de precisar se dividir entre trabalho, estudo, militância e vida pessoal.

E foi uma experiência muito boa, até. Porque eu pude ver uma, eu pude ter a visão de uma outra política, sabe, não só a política [feita] por crianças e adolescentes, mas a política como um todo. É... como funciona, certos processos. Então, eu acho que, apesar de ter me afastado da militância, eu pude aprender mais sobre política. Então foi... teve seus prós e contras, trabalhar no gabinete. E os contras foi... é... que eu tive que me afastar da militância, é... a distância da minha casa, até.

Conforme Rúbia havia pontuado, uma das desvantagens de ter iniciado no mundo do trabalho foi precisar deixar um pouco em suspenso a militância, além de precisar, por enquanto, engavetar alguns projetos, como o ECA comentado para crianças, como havia mencionado anteriormente.

É... quando eu comecei a trabalhar, eu fiquei muito sem tempo, eu fiquei com uma... com uma... agenda muito cheia, porque era escola de manhã, trabalho à tarde e final de semana sempre tinha uma reunião ou encontro, ou alguma coisa pra eu fazer. E aí, o R.Y. também, ele tinha o... o CJ de manhã, a escola à tarde, é..., *taekwondo* à noite, é... a gente sempre tinha muita coisa pra fazer, a gente sempre teve muitos cursos e muitos projetos e... e eu acho que essa... esse ECA comentado por crianças, ele foi um pouco deixado de lado, mas não que eu tenha desistido, totalmente, daquele projeto, mas ele foi meio que, entrou em reatos [sic], eu não... eu dei uma pausa nesse projeto, porque nem eu tinha tempo, nem o [R.Y.] tinha tempo. E a gente não tinha muito... muito tempo pra conversar sobre o ECA, porque a gente tinha... é... outras coisas a conversar. E eu acho que o... esse projeto, ele entrou em reatos [sic]. Mas não que eu tenha desistido dele.

Rúbia, aos 16 anos, termina o ensino médio. Com isso, apresenta uma crítica ao processo de educação: a lacuna que fica com a conclusão do ensino médio na rede pública de ensino, sem um encaminhamento ou uma orientação para o ensino superior. Ela irá considerar esse fator como outro ponto de ruptura em sua vida.

É... eles ficam 12 anos ensinando matemática, português, língua portuguesa e tudo mais. Só que aí, é... quando a gente termina a escola, deixam a gente sem um... é... a gente não tem um ponto, de início, quando a gente entra na escola. Tanto que eu mesma, eu terminei a escola esse ano e eu não sei o que eu vou fazer da minha vida, porque eu não faço ideia do que eu quero fazer na faculdade, e eu tô [sic] completamente perdida. Sim, porque a escola, a escola é

nossa rotina. A escola é a nossa, é... zona de conforto. Mesmo que a gente não goste de tá [sic] na escola, é o que a gente tem pra fazer. A gente se sente, é... dentro de alguma coisa, indo pra escola todos os dias. E aí, quando acaba a escola, a gente fica meio sem um...uma... sem um pilar. A escola é um dos nossos pilares, e a gente não tem mais o que fazer quando a gente termina a escola. Tem alguns adolescentes, sim, que já têm, é... sabem o que vão fazer, quando terminam a escola, mas não é... é... menos de 10% dos adolescentes que estudam com a gente, menos de 10% dos adolescentes que eu conheço já sabem o que vão fazer depois que terminar a escola. É muito raro acontecer isso.

A partir das suas metamorfoses e pontos de ruptura, Rúbia conclui aquilo que será chamado pela teoria de identidade como salto qualitativo, ou seja, quando o indivíduo vê uma mudança significativa na sua trajetória, mas entende que ela é o resultado de pequenos processos, dados pela experiência, na sua constituição como sujeito.

Eu acho que, naquela época, eu me colocava muito em segundo plano, sabe. Eu colocava as opiniões dos outros acima das minhas opiniões. Tanto que eu não sei se eu falei da outra vez, mas eu fui ver minha vó, até pra, pra ver os objetos, e tudo mais, fui falar com a minha vó e ela falou assim pra mim, é... é... que eu não devo fazer uma coisa que eu não gosto, pra agradar as outras pessoas. Só que, nessa época, eu não pensava assim. Nessa época, a minha única prioridade era agradar outras pessoas. Sabe, era mostrar que eu, eu consigo, mas não pra mim, pra outras pessoas. E eu acho que eu sempre quis provar alguma coisa pras outras pessoas, não pra mim mesma. E daí eu fui me colocando de segundo, em segundo plano, naquela época. E agora, olhando, eu percebo que eu devo ser minha única prioridade. Sabe? Eu sou a pessoa mais importante da minha vida, é isso que eu, que eu coloco pra mim, hoje. Diferente daquela época, [em] que eu fazia a opinião dos outros como prioridade.

Neste trecho, percebe-se a mudança no modo como a narradora entende a si mesma e às relações nesse contexto. Ela passa de um pensamento de culpa que a autorresponsabilizava por entender as motivações e os movimentos do que ocorre nos grupos e nas instituições em que a garantia dos direitos infantojuvenis é uma agenda. De certo modo, pode-se dizer que supera alguns fragmentos de uma sociedade de capitalismo tardio, que prega a dicotomia sucesso-fracasso, sendo resultado disso apenas a ação do sujeito.

Neste ponto, Rúbia apresenta a sua primeira síntese a respeito de sua história, que é contada, a seu ver, como comédia romântica ou uma jornada marcada inicialmente pela ausência de reconhecimento de afeto e percorre o protagonismo de sua vida, tendo a política como característica desse achado.

É... eu sempre, eu sempre tive essa visão de culpa. Por muito, muito tempo eu tinha essa visão de culpa, é... sempre, é..., me responsabilizando pelo que o outro fazia, é..., eu sempre me responsabilizava por tudo. Tudo que acontecia, na minha vida, era minha responsabilidade, tudo que acontecia, ao meu redor, era minha responsabilidade. Era..., eu sempre me culpava por tudo que acontecia na minha vida, é..., se alguém falava de tal jeito comigo, é... era minha culpa. Se, é... eu era, se eu era ignorada em algum, algum sentido, era minha culpa. E... e eu

criei, só fui construindo isso dentro de mim, e foi até muito difícil desconstruir essa visão de culpa, que eu tinha colocado sobre mim mesma, essa visão de responsabilidade, de... é... disso estar acontecendo na minha vida, é porque eu fiz algo pra merecer. Sabe, era sempre uma visão mais negativa que eu tinha sobre mim mesma. E aí, à medida que eu fui crescendo, começando a pensar mais, é... questionar, é... militar, eu fui desconstruindo aquela ideia que eu mesma tinha de mim, era minha culpa, eu, é... aquilo estar acontecendo comigo era minha culpa, é... era minha responsabilidade. E eu acho que até desconstruir aquilo de mim, foi alguma coisa... foi algo mais de um brilho, sabe, é... foi alguma coisa maravilhosa, eu desconstruir aquilo, foi... é... foi bom em vários níveis. Porque eu conseguir olhar que não, eu não sou responsável por isso, existem mais pessoas no mundo, não sou, é... não é minha culpa tudo que acontece, sabe? Pode ser culpa de algumas, é... pode ser culpa de outra pessoa, também, não só minha culpa, eu posso dividir a culpa com alguém. E, e isso foi uma desconstrução boa e eu... por exemplo, na militância, eu ia desconstruindo, é... a estrutura de, de outros, e ia me desconstruindo mesmo. E eu acho que a militância, ela me ajudou muito, nesse sentido. Sabe, olhar de fora e perceber que eu não sou responsável por tudo. Até porque, é... eu vejo que eu era muito nova pra me... me responsabilizar por tudo, pra carregar tudo, tudo que acontecia, nas minhas costas.

Em continuação, apresenta o sentido e o significado de desconstruir visões de mundo em sua vida.

Eu acho que eu sempre tive uma ideia, sobre mim, e sobre o mundo ao meu redor. E aí, é... me desconstruir foi como quebrar os paradigmas, sabe, olhar além do que eu tô [sic] acostumada a olhar e perceber que o mundo não é só aquilo que eu via de dentro da minha caixinha, sabe, o mundo é muito mais do que só olhar pra frente. Sabe, só olhar pra frente e seguir. É... acontece muito mais coisas do que o que eu tô [sic] acostumada a ver. Então, é... me desconstruir foi mudar a minha visão de mundo, sabe, é... pensar diferente em relação a certas coisas que eu sempre costumava pensar.

Sim, é mais sobre, também, é... me relacionar com as pessoas, é... entender certas coisas que acontecem. Até na, até dentro da minha casa, foi, é... uma mudança mesmo, por exemplo, eu não me relacionava direito com as pessoas porque algo, alguma coisa me impedia de me relacionar com as outras pessoas, e aí, essa desconstrução ajudou a, essa desconstrução mudou, sabe, essa visão que eu tinha, é... eu poderia conversar, me relacionar com outras pessoas, pessoas diferentes de mim, diferentes do que eu tô [sic] acostumada, pessoas de fora do meu círculo. Sabe, é... dentro da minha casa também, eu poderia conversar com as outras, com as pessoas, de dentro da minha casa, é... mostrar coisas [com] que eu não estava me sentindo bem, coisas que estavam acontecendo e eu não estava me sentindo bem. Então, é... foi mais essa mudança.

Quando se lembra do seu primeiro projeto de vida, provar algo, conta sobre o ponto que gostaria de provar.

Eu só queria provar alguma coisa. Só queria provar alguma coisa, pras pessoas. Não sei o quê. Só queria provar algo. Provar que eu conseguia fazer alguma coisa. Sabe? Eu acho que, que eu não era só uma criança chatinha. Sabe? Eu queria provar que eu conseguia fazer a diferença, mas de um jeito estranho. É, que eu não era um estereótipo. Sim, provava alguma coisa pras pessoas. E eu acho que tem, é... até a ver com... a culpa, sabe, de... da falta de afeto do meu pai, e tudo ali envolto [sic]. E... provar que, é... além de eu não ter aquele estereótipo, não ser culpa minha. Mesmo que ninguém sabe, mesmo que ninguém soubesse que eu colocava pra mim que era minha culpa, eu queria provar pras pessoas que não era minha culpa. Eu acho que

isso é até mais leve pra mim, hoje, sabe? De pensar nesse assunto. É. Antes... antes qualquer coisinha, sobre o meu pai, já enchia meu olho de lágrima, já chorava, chorava, mas agora, tudo bem.

Com isso, ao chegar quase no final da narrativa de sua história, a Rúbia de hoje, quando olha para a Rúbia do passado, frente ao seu projeto de vida de provar que ela não era culpada, apresenta algumas conclusões da situação disparadora de sua jornada.

E aí, parece que tem uma certa... por muito tempo eu fiquei pensando: 'ah, ele não gosta de mim', e me culpando por isso. E aí, foi muito difícil essa construção de que 'não, a culpa não é minha, é... ele quem tá perdendo, por não ter esse afeto comigo, por não ter essa presença na minha vida'. Mas só que foi muito difícil, eu sofri por muito tempo, é... porque eu queria que ele ficasse mais perto de mim, mas ele ficava mais perto dos sobrinhos, do que de mim. E... foi uma construção difícil, mas que aconteceu. Algo que, é... se um dia ele precisar de mim, eu vou estar lá, eu vou estar lá, porque... mas não porque ele sempre me ajudou, eu vou estar lá porque eu gosto dele, como... e eu percebo que ele é meu pai e eu tenho o afeto que ele não tem por mim. E, se ele precisar de mim, eu vou estar lá, eu vou estar lá, por ele mas não, não tem aquela visão: 'ah, ele sempre teve [sic] aqui, por mim'. Sim, e eu fiz essa... essa construção, mas isso afetou muito, em vários pontos da minha vida. Então, assim, quando eu... algum amigo se afastava, eu sempre ficava olhando a nossa relação e percebendo coisas de errado que eu fiz pra ele se afastar de mim. E eu vejo que isso é um impacto da falta que meu pai tem na minha vida. Mesmo estando na minha vida, mas ausente.

A gente se vê, às vezes, e se fala, às vezes. Mas, não vejo... eu não vejo como uma relação de, sabe, que, eu acho que [é o] estereótipo de pai mesmo, que todo mundo fala: 'ai! Meu pai, meu herói, ai! A princesinha do papai, eu não vejo coisas assim na nossa relação. Sabe, só é meu pai e ponto.

Com isso, entende que superar a visão de culpar a si mesma por uma demanda social é um processo de tomada de consciência que vem vivendo até então com o seu projeto de provar algo para si mesma. Ao tratar de como lembra das suas memórias da infância e da adolescência, a Rúbia de hoje também diz como administra o seu antigo medo de ser julgada.

É... eu percebo que mudou, porque lá atrás, era... era um empecilho, na minha vida, sabe, era um obstáculo. Eu não, eu não conseguia fazer as coisas direito, por esse medo, por esse... esse medo do julgamento, mesmo. Mas, agora, ainda tá [sic] presente, porque não é uma coisa que, simplesmente, eu vou olhar e falar: 'ah, não, desapareceu'. Só que é menor e eu consigo lidar com isso, hoje. Mesmo que ele esteja presente, eu consigo lidar e eu vou e arrisco. Esse, é... ainda existe, só que em uma proporção muito menor. É... eu consigo viver com isso, eu consigo lidar com isso. Mas não antigamente. Antes eu... eu me escondia, eu acho... acho que eu me escondia atrás de certas coisas, por esse medo de ser julgada.

Neste sentido, aponta outra síntese em sua fala: o que significa ser criança sujeito de direitos em sua vida e a noção de se tornar diretora da sua trajetória, pois quando narra sobre as suas ações políticas e até mesmo sobre o momento em que foi convidada a participar, percebe-se que passa a usar a palavra em primeira pessoa.

É... eu acho que ser criança, sujeito de direitos, é não ser um número, e sim, ser vista como alguém que tem, é... sonhos e anseios. Não só um, é... uma estatística. É ser criança de direito, ser criança sujeito de direitos é ser alguém que tem sentimentos, em meio a tantos números. É... fazer a diferença na vida de alguém, na... é... não ser só mais um, não ser só um número, ser alguém tanto na escola mesmo, os professores é... não... não é alguém que quer estar lá, pra ensinar, é alguém que... às vezes, quando tinha alguém... quando tinha... uma dificuldade em apresentar o conteúdo, os professores falavam: ‘ah, então vocês fazem o que quiserem, que eu vou ganhar o meu salário de qualquer jeito’. Então não é como se ele... ele tentasse entender a... os alunos e sim, é... como... como só um cliente mesmo, ele tá indo lá, trabalha, dá o que ele tem a oferecer e recebe, no final do mês, o ponto. Não... não como... é... alguém que, que sente, que vai sentir, se se machucar, pois sente a mesma coisa que ele sente, alguém que se tiver o pai... alguém que sofrer, vai sofrer o mesmo, vai sofrer o mesmo tanto que alguma pessoa, que ele sentir, mesmo que o motivo seja diferente, vai dar a mesma... a mesma... o mesmo impacto. Vai ter... é... vai sentir igual a ele.

Por fim, posto o que entendeu de sua trajetória, Rúbia conta quais são as suas pretensões futuras, ou seja, seu novo projeto de vida.

Eu deixei esse ano, eu não vou entrar na faculdade direto porque eu não sei o que que eu vou fazer na faculdade, eu acho que eu até falei isso, na semana passada, que eu não sei qual vai ser minha faculdade. É... por exemplo, eu gosto de estudar matemática, mas não, não todos os adolescentes, da minha idade gostam de estudar matemática e eu vejo essa parte de grade, essa, essa crítica à grade curricular, mais numa visão de... numa visão de todos os outros adolescentes, porque, não só porque eu gosto de estudar matemática, ou porque certos professores gostam de, de... passar matemática pra... pra os adolescentes, que todo mundo vai gostar de estudar matemática, que a matemática é a única visão de inteligência. E... eu, particularmente, eu gosto de estudar matemática e eu acho que até, é... algo que eu possa estudar na faculdade, algo nessa área de exatas.

Com isso, revela duas de suas intenções futuras: a primeira, mais formal, é pensar em algum curso a fazer no ensino superior; a segunda é voltada para a sua constituição identitária: fazer o que gosta, agradar a si mesma, tendo, esta última, um significado de individuação.

Mas eu... eu pretendo fazer o que eu gosto, não agradar outros, mas agradar a mim mesma. Sabe, eu acho que o meu projeto de vida é agradar a mim mesma e fazer coisas que agradam a mim, e não coisas que agradam a outros e que eu não goste de fazer. Eu acho que é isso, meu projeto de vida é... colocar, é... a mim, o meu pensamento, o que eu gosto de fazer, à frente do que as outras pessoas falam pra mim.

Como fechamento de sua trajetória, Rúbia, ao ter como projeto tentar se provar para ter o reconhecimento dos outros, encontra o reconhecimento dela mesma, provando que é alguém dona de sua vida, no sentido de que o que importa não é a chegada ou o ponto de partida, mas o caminho que foi trilhado por ela.

E tudo bem. É até mais aliviador falar sobre isso, hoje, do que era antes. Que antes eu via como um peso, e agora, não, agora é só mais uma coisa que aconteceu na minha vida. De tantas outras coisas que já aconteceu [sic] na minha vida, também. É... eu acho que é um... ponto chave, sabe, uma coisa essencial, ali, que se não tivesse acontecido, não seria eu. Eu não estaria falando sobre isso com você, agora, sobre toda a minha vida com você, agora, se isso não tivesse acontecido. Eu não teria trilhado esse caminho todo, até aqui.

6 AS NARRATIVAS COMO ENTENDIMENTO DAS RELAÇÕES OBJETIVAS SOBRE O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA E DO(A) ADOLESCENTE COMO SUJEITO DE DIREITOS

Até o momento, foram expostas as narrativas de Anna e Rúbia, junto a suas sínteses acerca das memórias de cada uma sobre a sua participação política na infância e suas relações com o cotidiano. Posto isso, neste capítulo, serão apresentadas algumas aproximações das relações particulares encontradas nas narrativas de ambas as narradoras. Sabe-se, como afirma Lane (1987), que o individual revela aspectos do particular e do universal. Sendo assim, há a emergência de se entenderem as relações e os processos de reconhecimento que a cultura e a sociedade, por meio da transmissão da linguagem, conferem às trajetórias apresentadas. Por isso, a seguir, serão discutidos os fenômenos sociais, aspectos da cultura e das relações objetivas encontrados nesta pesquisa em torno das narrativas sobre a experiência de participar no cenário de garantia de direitos.

6.1 A hegemonia emocional adulta frente ao corpo infantojuvenil

A democracia pensada a partir de uma universalidade abstrata, ou seja, de homens brancos do hemisfério norte, remete à questão de quais corpos devem ser reconhecidos ou não como usuários da cidadania. Diante deste paradigma, entender, por meio das narrativas, os olhares dos outros que cercaram as trajetórias de Anna e Rúbia se torna algo importante no sentido de desvelar quais os mecanismos psicológicos para lidar com o corpo infantojuvenil dentro de uma estrutura social adultocêntrica.

Na leitura de Amaral (1992), a história do corpo é um suporte dos signos sociais modelado como projeto da sociedade. Em Butler (2015), há o marcador de que o corpo de alguém é instrumento de gestão política, ou seja, especificam-se quais devem ser reconhecidos como sujeitos, quais devem ser passíveis de luto e, até mesmo, aqueles que merecem ser lembrados. Diante disso, apresentam-se categorias de pensamento - como a apreensão daquilo que é estranho ou semelhante a uma subjetividade construída na interação com uma matriz cultural normativa - como forma de estruturação da sociedade.

Buscando uma aproximação com a presente tese, pode-se afirmar que a estrutura social acaba por impor quem deve participar ou ser aceito como agente de participação. Na dicotômica relação entre *estranho* e *semelhante*, o que não é tratado socialmente pela gestão dos corpos como aceitável desorganiza os outros indivíduos - há corpos que incomodam a

quem acredita estar estabelecido normativamente. Neste sentido, o corpo infantojuvenil, nos ambientes de reivindicação por políticas públicas, não passa despercebido, pois remete ao familiar que se tornou estranho e a sentimentos inquietantes, dentre eles a abjeção. Assim, há uma visão hegemônica de como devemos entender e sentir emocionalmente a realidade social e, ao se adotarem os sentidos normativos, falaciosamente ter-se-á uma identidade assegurada de sua existência.

Em uma leitura da dinâmica identitária, para quem se identifica com a norma, há uma força para manter a mesmice (ou a sua aparência): o indivíduo se repõe em uma realidade na qual determinou a quem e com quem ele(a) deve reconhecer como semelhante para, assim, ilusoriamente, torná-lo sujeito-assujeitado. Desse modo, os corpos abjetos incomodam, por não serem nem sujeito nem objeto, mas aquilo que se opõe à visão emocional inculcada como garantia de segurança emocional ao indivíduo, remetendo-o à confrontação de que existem vidas que foram tornadas frágeis ou que insistem em ocupar os espaços que, normativamente, lhes foram negados (Butler, 2015).

A abjeção torna o corpo político, no sentido daquele que é reconhecido com este corpo e, quando assume a posição de reivindicação da condição de sujeito, passa a manifestar oposição à morte simbólica que lhe é imposta. Neste caso, a reposição alienada de uma identidade sem reconhecimento de humanidade (ou o mais próximo disso) representa ameaça a sua própria vida. Isso se dá em contraposição aos grupos que assumem a gramática moral estabelecida e que, ao se reporem falaciosamente, acreditam que suas vidas não são frágeis e suas identidades estão enganosamente construídas.

Para manter esta hegemonia emocional como falsa organização do *self* necessitam que os corpos abjetos sejam expulsos, pois eles negam esta realidade forjada. Posto isso, no pensamento de Butler (2015), há um enquadramento no olhar, acerca de quais vidas têm valor em relação a algo – participar, se posicionar, serem vividas, terem sua opinião considerada e sua existência na vida pública não ameaçada. Para a autora, há normas na estrutura social que ditam quem deve ser reconhecido como sujeito ou não.

Assim, o abjeto se situa em uma zona inóspita, ao lembrar o olhar dos estabelecidos diante dos entendidos como diferentes, com suas vidas frágeis. Esta concepção pode aproximar-se do conceito de hegemonia emocional proposto por Amaral (1992), uma diferença significativa, ou seja, são as diferenças marcantes nos outros que desorganizam os indivíduos, pois ferem a imagem daquilo que se categoriza como natural, aceitável e normal. Ao aproximar esse desconforto da concepção de Butler (2015), percebe-se que ele remete às inseguranças de uma vida frágil, em que é preciso olhar para as pessoas como mercadoria, ou

melhor, tendo o ideal adulto como referência universal de humano, para se tornar alguém diante de um sistema social adoecido, tomando o outro-abjeto.

O corpo como mercadoria, pela ideologia da universalidade abstrata, é atravessado por uma série de julgamentos à mercê das instituições sociais, pela esfera jurídica, estético-normativa, pelo viés da reprodução como engrenagem de um sistema baseado nas relações de produção e pela lógica do lucro e da acumulação nas relações humanas. O estranho desorganiza quem supostamente acreditou em uma identidade assujeitada a uma determinada ordem social coesa e protetora. Neste sentido, a performatividade dos corpos abjetos provoca esta construção de sujeito universalista, em que o ideal adulto é significado como um sujeito autocentrado, racional e completo.

A performatividade, para Butler (2015), são práticas, ações e discursos que visam construir realidades em que algumas vidas sejam passíveis de serem compreendidas. Quando os corpos considerados abjetos colocam em questão as matrizes discursivas normativamente, por meio de outras ações não enquadradas pela realidade, eles subvertem as identidades que se mantêm pela mesmice por meio da norma, por trazerem à baila o que estava escamoteado: que nem todos(as) ocupam o ideal universal. Assim, corpos abjetos incomodam aqueles que assumiram acriticamente esta realidade, pois se mostram uma ameaça a tudo o que a cultura considera natural e normal. Por isso, desorganizam o outro afetivamente, a ponto de provocar a ativação de diversos mecanismos - como o afastamento, a rejeição, a violência, o confinamento, entre outras formas de compensações -, supervalorizando, superprotegendo alguma característica ausente ou diferente do desviante da norma.

Com o uso de justificativas normativas para se construir como sujeito na realidade, há uma alta magnitude de emoções que são suprimidas, por uma guinada ideológica, pelos discursos que falam mais sobre como a questão do corpo abjeto é interpretada por meio de adjetivações dos outros, do que sobre como ele é de fato. Percebe-se o quanto essas atribuições são carregadas de estereótipos e preconceitos valorados como algo negativo pelo pensamento dominante.

Essas tentativas falidas de (re)organizar o que o corpo abjeto evoca se aproximam, nas narrativas de Anna e Rúbia, dos espaços em que elas são barradas, interditas, sob a alegação da idade: um corpo infantojuvenil que habita um espaço normativamente não idealizado para ele. Nas cenas narradas na história de Rúbia, tem-se o conselheiro tutelar que, sob o discurso da proteção, tenta denunciá-la, colocando-a na condição fetichizada historicamente de criança, como alguém incompleto que deve ser protegido, uma vez que seu lugar deveria ser na escola e não nas reuniões do CMDCA. Ainda, quando a narradora

descreve que acredita ter sido escolhida pela gestora do projeto em que era assistida “porque não falava muito”, ou seja, era alguém que, por hipótese, não questionaria essa matriz cultural. Vê-se, nestas passagens, o quanto a realidade impressa, cujo ideal normativo é ser adulto, não suporta crianças com seus corpos políticos atuantes, quando questionam ou decidem algo sobre si mesmas.

Rúbia, ao narrar essa passagem, afirma: “a minha participação não seguiu do jeito que eles queriam que ocorresse.” Nesse contexto, sob o argumento de proteção do conselheiro, há uma tentativa de retornar a narradora para o espaço pressuposto de que o lugar de crianças e adolescentes seria na escola e não em reuniões cuja pauta sejam decisões que afetem as suas vidas. O argumento de desejo de proteção, na denúncia do conselheiro, assume um viés de superproteção, acompanhado do esvaziamento do corpo infantil do espaço político.

Mesmo o ideal de silenciamento - explicitado quando Rúbia afirma ter sido escolhida para representar a sua região por pressuporem que ela seria tímida e quieta - remete à pretensão de um corpo que ocupa um espaço, mas não atua sobre ele e, com isso, não produz novas matrizes discursivas sobre ser criança sujeito de direitos.

Sua participação refuta a cultura do menorismo que, mesmo com o ECA, ainda predomina no coletivo, uma vez que os(as) adultos(as) a que Rúbia se refere passaram, quando crianças, pela instituição infância, e precisaram se assujeitar também a uma ordem e a uma política de infância irregular, com a antiga doutrina do Código de Menores (Brasil, 1979). Ressalta-se que esse pensamento foi fortemente consolidado como norma por quem se assujeitou a uma cultura autoritária e para quem, na forma de corpo-criança, passou pela instituição da infância àquela época.

Assim, diante desta experiência, torna-se uma visão hegemônica e algo natural pensar em reduzir as competências de atuação política de crianças e adolescentes como atores(atrizes) sociais. Esta asserção pode ser embasada em Qvortrup (2011), quando este aponta que a infância é uma instituição dinâmica e permanente na sociedade moderna, sendo as crianças alguém que passa por este local. Assim, cria-se uma visão falaciosamente universal de criança, quando se atribuem premissas de experiência de infância de outra época para se pensarem ações infantojuvenis de hoje.

Outra cena que demonstra o quanto crianças e adolescentes competentes como atores(atrizes) sociais desorganizam emocionalmente aqueles que foram inculcados de um ideal aduiltonormativo acontece quando Rúbia é desacreditada quanto a poder escrever uma redação sobre política, com base nas suas vivências da militância e não com o conteúdo lecionado em sala de aula. Essa invalidação acaba por fazer com que ela necessite mudar de

escola, mesmo com a mediação de sua mãe. Nesse contexto, a presença atuante de uma adolescente não é admitida e cogitada pela norma estabelecida, a ponto de a situação se concluir com a retirada da sua presença daquele espaço escolar, necessitando ser transferida de escola. Rúbia, ao escrever sobre a política que vive e a sua ação performática para propor representativamente que adolescentes participem e contribuam com as instituições que frequentam nega a ideologia de que o público infantojuvenil é incompleto, ou que assimila a realidade por inculcamento dos outros.

Anna também demonstra a dificuldade em lidar com a participação de crianças quando, em 2012, é barrada ao tentar participar de uma conferência nacional, sob a alegação de que não é adolescente e, por isso, não tinha direito a voz e voto. Contraditoriamente, ela completaria 12 anos no dia do evento. Na visão da narradora e também de modo objetivo, essa foi uma violação de direitos, pois não se cumpriu o direito à liberdade de expressão, previsto no artigo 16 do ECA (Brasil,1990). Nos dizeres da narradora, “essa foi a minha primeira experiência com direitos de crianças sendo violados dentro do próprio sistema de garantia de direitos”.

Esse trecho revela - por mais que haja diretrizes e doutrinas que visam promover uma política democrática para a efetivação da cidadania infantojuvenil - o quanto a mesma letra é utilizada para justificar por que o corpo de uma menina de 12 anos não pode ocupar o espaço que lhe garantirá o direito de expressão.

Em passagens como esta, mostra-se que alguns enquadramentos para com os corpos abjetos podem, até mesmo, se utilizar de uma violência justificada pela própria realidade social. Não obstante essa questão, os trechos apresentados por Anna e Rúbia que apontam momentos em que, de alguma maneira, elas foram interditadas de terem a sua expressão garantida, mostram a naturalidade com que algumas vidas passam a ser objeto-abjeto de ações de desrespeito e violência, ao não produzirem identificação pelos critérios estabelecidos com a norma.

6.2 O discurso competente como colonização do mundo da vida infantojuvenil

Algo apontado com certa recorrência durante as narrativas de Anna e Rúbia foi o fato de o ECA ser escrito de um modo acadêmico, de uma forma que crianças e adolescentes não se sentiriam atraídos(as) por ler, devido a sua linguagem rebuscada. Ambas, ao iniciarem a participação, precisaram se deparar com uma doutrina escrita de modo a não se fazer entender

por quem quer se representar e fazer valer o reconhecimento como sujeito de direitos. Essa visão está pontuada neste trecho da fala de Anna:

Eu passei um final de semana na minha casa com um livro para cima e para baixo e de baixo para cima lendo e decorando os artigos para eu me preparar para um linguajar de cunho acadêmico para participar da conferência . . . eu nunca tinha ouvido falar do ECA, não entendia como artigos e parágrafos únicos funcionavam, como essa articulação acontecia.

Estas exposições acabam por apresentar uma contradição: se crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, como poderão tomar posse de sua representação, se a letra que garante isso não foi escrita para seu entendimento? Mais ainda: como pensar em participação política e na capacidade de defender posições e opinar sobre elas, sem o suporte adequado?

A questão da literatura hermética dos artigos e leis que assistem o público infantojuvenil foi algo que atravessou ambas as trajetórias, com sínteses similares diante do problema. Anna escreveu um livro sobre o protagonismo infantojuvenil, traduzindo alguns pontos do ECA; e Rúbia tem o desejo de construir um projeto em que se comente o estatuto para crianças e adolescentes. Além disso, durante o seu período de participação, queria apresentar os direitos previstos para seus pares.

Diante desse atravessamento, dois pontos se manifestam: (a) a ausência de metodologias que promovam uma cultura da cidadania da criança, não apenas para as que participam, mas para que todas tenham acesso e tomem consciência de seus direitos; e (b) a promoção de um discurso competente, ou seja, somente pessoas iniciadas em um saber técnico e especializado, por meio da burocracia, podem falar e até mesmo decidir sobre questões relativas à doutrina de proteção integral.

A ciência jurídica e os que conseguem interpretá-la acabam por produzir uma relação de autoridade acerca de quem pode falar sobre determinada questão, como pontuado por Chauí (1980), ao discorrer sobre o discurso competente, de modo a garantir um estado de condições que beneficie apenas algumas pessoas: os porta-vozes que, ao falar pelos(as) oprimidos(as), exercem o seu poder. Deste modo, em uma sociedade democrática, em que algumas formas fragmentadas de emancipação são reguladas pelo direito (Santos, 2003), quando há um discurso que não insere os indivíduos objetivamente no reconhecimento de sua condição de sujeito de direitos, acaba-se por fazer a manutenção de uma democracia vertical.

Neste mesmo caminho, as narradoras pontuam o uso da burocracia como forma de afastar ou inibir a participação de crianças e adolescentes. Rúbia, ao afirmar que participava à sua maneira e não com a visão de um “adulto burocrático” aponta para essa dificuldade, no

sentido de que os processos pesam mais do que a efetividade dos direitos. Isso corrobora os apontamentos de Anna sobre o esvaziamento das crianças e adolescentes das conferências, pois diante de tantas prioridades burocráticas para organização do evento, ela se questiona “para onde vão as crianças?”, referindo-se aos(as) delegados(as) que foram eleitos(as) e simplesmente desaparecem nas outras etapas de participação.

O “burocratiquês” expresso por Rúbia em sua narrativa acaba por afastar as crianças, quando não há uma linguagem e processos de decisão acessíveis a elas. A narradora irá se referir dessa maneira a boa parte dos eventos de que participou, exceto às conferências lúdicas, que eram uma fração muito pequena perto de tudo o que discutia e em que atuava na arena de autorrepresentação. Isso denuncia a ausência de metodologias lúdicas para a efetividade da participação, algo pontuado como necessidade primária por Lansdown (2001) para que, de fato, o espaço de tomada de decisões aconteça para o público infantojuvenil.

Com essas colocações, a tese de Habermas (2012), mesmo com alguns déficits sociológicos na sua teoria, traz à tona o quanto as relações mediadas pelo poder, tendo a burocracia como instituição que irá instituí-lo, podem colonizar alguns grupos. Cabe ressaltar que a lei, o direito e os seus processos deveriam promover a proteção dos indivíduos. A colonização do mundo da vida infantojuvenil ocorre, neste caso, pelo descompasso da burocracia em relação à linguagem, no sentido de ser criança sujeito de direitos sem saber de que forma é possível reclamar por eles. O trecho que expõe essa dissonância é pontuado pela expressão de Anna: “Não falem de mim sem mim, não façam por mim sem mim. Só façam por mim comigo”.

Anna narra isso no intuito de relatar sobre o modo como se aproximou da rede protetiva. Desde os convites a sua busca por sair do jogo de retórica sobre os direitos da criança, há um elemento que sempre caminha junto com estas cenas: a ausência de material acessível e em linguagem apropriada, para que crianças e adolescentes possam entender e tomar consciência da sua condição de cidadania. Do ponto de vista da racionalidade técnica, esta parece ser uma condição da colonização da linguagem pelo poder; de acordo com Habermas (2011), em um espectro mais amplo, esta seria a patologia da sociedade atual.

Do ponto de vista da gestão dos corpos, ter uma linguagem inacessível para crianças pode colaborar com a manutenção de uma política de identidade paternalista, prevista na doutrina da infância irregular, no período do Código de Menores (Brasil, 1979). Àquela época, havia a percepção de que juízes(as), promotores(as) e outros(as) técnicos(as) que respondiam pela garantia de direitos ocupavam uma posição de pais e mães deste público, no

sentido de saber o que era melhor para ele, mesmo as crianças e adolescentes não tendo conhecimento disso.

Em relação a isso, o discurso especializado corre o risco de colocar crianças e adolescentes em uma condição indeterminada de sofrimento, do ponto de vista ético (Honneth, 2011), uma vez que promove a percepção de se ter direito a algo que não se sabe o que é, ou como se efetiva. Em termos de teoria do reconhecimento, o paternalismo é um instrumento de controle da identidade para mantê-la na mesmice, pois por meio do afeto exerce poder e controle sobre o público infantojuvenil.

Deste modo, esta leitura atual da sociedade parece corresponder e se aproximar ao que foi narrado por Anna nas seguintes situações: (a) a falta de acesso de crianças e adolescentes à participação em conferências; (b) o seu direcionamento apenas ao ambiente externo desses contextos; e (c) as perguntas capciosas dos adultos. Nesse sentido, a colonização da linguagem pela burocracia seria tanto pelos termos que Anna intitula como “juridiquês” ou “acadêmicos”, quanto pelos recursos financeiros que lhe eram negados para que pudesse participar dos locais onde seus direitos seriam discutidos. Vale lembrar que somente alguns(algumas) adultos(as) tinham acesso a essa verba, chegando até mesmo a negar recursos para levar seus(suas) acompanhantes e que também ocorreram outras cenas, como brigas e disputas políticas.

Vê-se que ambas as narradoras, ao problematizarem essas questões, chegam às suas sínteses: (1) Anna, para poder entrar na rede de proteção, por um tempo, passa a “adultizar” sua fala, como estratégia de sobrevivência e maneira de poder futuramente passar o bastão para outra criança; (2) Rúbia, por sua vez, passa a viver a sua participação por meio da entrada em um partido político com viés socialista democrático, na Juventude de Luta Socialista (JLS), como forma de poder discutir questões pertinentes à construção da identidade infantojuvenil.

Embora as atuações sejam pertinentes a cada contexto das narradoras e se entrecruzem com os recursos para se apropriar da realidade de Anna e Rúbia como atrizes sociais, ambas as experiências revelam que, ainda que haja políticas públicas que prevejam a participação política infantojuvenil, há também barreiras no modo de se objetivar isso, uma vez que o formato para a atividade proposta não é pensado para crianças. Em termos de relações objetivas para a mediação da criança sujeito de direitos na identidade, acaba-se por enunciar que a “cama⁴⁷ de Procusto” da cidadania só pode servir quando “você se tornar adulto e entrar

⁴⁷ Ver o mito da cama de Procusto apresentado no capítulo 4.

na roda”, como pontua Anna em sua fala. Ambas as narradoras, portanto, evidenciam a emergência de se criarem espaços de representação que promovam a autonomia pela linguagem do público infantojuvenil.

6.3 O outro-mãe

Para que a participação de Anna e Rúbia se tornasse uma realidade palpável, houve um marcador que ambas elegeram como fundamental: o apoio e a identificação de suas mães com a emergência do protagonismo infantojuvenil. Diferentemente do enquadramento esperado, do ponto de vista normativo, as cuidadoras das narradoras, inicialmente, não se identificavam com a necessidade de reconhecimento da criança como sujeito de direitos por meio de sua participação. A ida das narradoras para o campo de participação acabou por impulsionar suas mães a se engajarem, para melhor apoiá-las.

Em determinada medida, as mães de Rúbia e Anna assumem certa centralidade nas exposições das narradoras e conferem sentido a sua experiência de cidadania, ou à possibilidade de se forjar um espaço que não foi pensado para ser ocupado por crianças e adolescentes. Vê-se isso, em especial, em dois momentos na fala de Anna: (a) “a minha mãe sempre esteve lá deixando a casa o seu trabalho”; e (b) “eu brinco que ela é a minha mãe de obra, mãe-nicure, mãe-cessora, mãe-trocínio, mãe-torista quando precisa, às vezes, tirando dinheiro do próprio bolso”.

Outro trecho trazido por Anna é o momento em que o seu padrinho de militância M.M. chama a sua mãe em seu gabinete, para informá-la sobre o potencial de participação que havia reconhecido na narradora. Vê-se, neste momento, que ao invés de duvidar da capacidade de sua filha, apenas pergunta a ela: “Você discute política pública?” e, com isso, inicia o processo de acompanhá-la nas conferências, distanciando-se de outras áreas da sua vida - como trabalho, vida pessoal e entes familiares -, pois Anna não poderia ir sem um(a) acompanhante.

Como pontuado por Anna, o esvaziamento do espaço de participação de crianças com potencial acontece, pois seus(suas) responsáveis não são devidamente informados sobre como a atuação do público infantojuvenil ocorre. Além disso, faltam recursos financeiros para que o(a) acompanhante possa ir, fazendo com que a criança ou adolescente seja privado de comparecer aos eventos, acabando por não atuar como delegado(a)-mirim.

Em consonância com esse fato, nas exposições de Rúbia, sua mãe também aparece como fonte de apoio para que a sua participação pudesse ocorrer. Como a narradora explica,

sempre teve o seu apoio: “tinha ela como um espelho na minha vida . . . quando a gente vai fazer alguma coisa, a gente tá sempre, uma puxando a mão da outra, pra saber o que a outra acha sobre aquilo”.

Outro ponto relaciona-se a Corsaro (2010), acerca de quanto as crianças, com as suas culturas, também contribuem para a sociedade, validando a sua posição de atores e atrizes sociais. Vê-se isso no trecho em que Rúbia fala sobre como sua mãe passou a se sensibilizar e a defender o seu protagonismo e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos:

e eu trouxe até a minha mãe, pra... pra esse mundo porque, é... na verdade, ela era uma professora, né, e ela tava [sic] sempre só pelo sistema, sempre dizendo que ela era uma dos adultos que dizia que crianças têm direitos, mas têm que ter mais deveres e que, sempre frisava na parte dos deveres. E aí, como eu conhecia mais sobre o ECA do que ela, tanto que ela até fala isso, que quando... quando... eu conhecia mais sobre ECA do que ela, ela se sentiu, é... ela sentiu sendo deixada para trás, e começou a estudar sobre os direitos, porque eu sabia mais sobre ECA do que ela. E aí, é... tanto que ela até fala pra... pra todas as pessoas que quem trouxe ela pro... quem trouxe ela pra garantia dos direitos, sistema de garantia de direitos fui eu, e não o contrário, como todo mundo, sempre, parece achar. Então, é isso.

Diferentemente do que é esperado em uma hegemonia adulta, quem significou algo na relação mãe-filha quanto à autonomia do público infantojuvenil foram as narradoras e não o contrário. A mãe da Rúbia, grávida de sete meses do seu segundo filho, a acompanha até a conferência estadual em Águas de Lindóia, tamanha a sua identificação com a agenda de participação e garantia de direitos da filha. Diante desse achado em seus enunciados, o primeiro ponto a se destacar é o quanto ninguém é protagonista de sua luta sem que alguém esteja lhe suportando, ou seja, mesmo com a diferença significativa de um corpo-abjeto em uma sociedade para a vida política com enquadramento adulto, Anna e Rúbia produzem o incômodo nos espaços e conseguem permanecer neles (e com isso, abrir a contradição) por meio do apoio de suas mães.

Retomando Honneth (2011), a identidade das pessoas e grupos é construída por meio do reconhecimento dos outros que, nas relações de reciprocidade, se tornam sujeito. Assim, três possibilidades se apresentam: (a) se uma pessoa é aceita pelo próximo, é reconhecida pelo amor; (b) quando a sua prática institucional do direito lhe garante dignidade, há o reconhecimento pelo Estado; e (c) ao se conviver em comunidade, por meio da solidariedade, ocorre o reconhecimento social. Na visão do autor, ao se interpretarem as relações intersubjetivas com base hegeliana, não é possível ser quem se é, se esta via não passar pelo outro.

Nas narrativas apresentadas há, porém, algo que não aparece na teoria: o potencial político do reconhecimento pelo amor. Na visão de Honneth (2011), a relação de dependência entre mãe e bebê pode promover apenas o sentimento de autoestima, não sendo este o motor para a mudança da gramática moral, por meio dos conflitos sociais. No entanto, ocorre que parte da possibilidade da participação política de Anna e Rúbia foi suportada, no campo político, enquanto corpos que incomodam e performam para a mudança da matriz cultural, por terem apoio de suas mães, a ponto de ocorrer o engajamento político destas.

Neste sentido, evidencia-se uma relação de alteridade por meio da identificação de suas mães com as causas das narradoras. Um ponto a se considerar nestes enunciados é o quanto, historicamente, a luta por emancipação de mulheres se aproxima e atravessa as questões relacionadas à infância e à juventude. Em uma análise da dinâmica social, as mulheres são o outro grupo-alvo que tem o seu corpo reconhecido como abjeto e, com isso, são vítimas do preconceito e da naturalização de múltiplas violências.

Neste caso, historicamente, as mulheres tiveram como marcadores históricos a negação da unilateralidade universal da condição de humanidade, seja por meio das lutas por creches para crianças na década de 1960, como pontuado por Rosemberg e Mariano (2010), ou por meio das reivindicações quanto à necessidade de serem reconhecidas como sujeito e terem uma identidade não anexa ou complementar à dos homens, como escrito por Butler (2018). Ou seja: a sociedade trata crianças de modo semelhante a como reconhece outros grupos em desvantagem social, tais como mulheres, negros(as), indígenas, população LGBTQIA+, pessoas com deficiência e idosos(as).

Em continuidade, na perspectiva de Butler (2018), no que respeita à administração política dos corpos, caberá às mulheres - como parte do bojo da heterossexualidade compulsória - a centralidade no papel do cuidado e da educação dos filhos(as), de modo a despir a responsabilidade dos outros familiares, do Estado e da Sociedade, como elementos importantes para a construção da identidade de uma pessoa. Esses vieses ideológicos são questionados quando, na década de 1980, ativistas feministas começam a eleger pautas de defesa às creches, como um direito não apenas das mulheres mães-trabalhadoras, mas da criança, que passa a ter acesso a uma boa educação (Campos, 1999). Isso irá modificar os paradigmas anteriormente reivindicados nos anos 1960 e, deste modo, as disputas pelo reconhecimento no campo dos direitos humanos por mulheres acabam por contemplar e se aproximar das aquisições dos direitos das crianças.

Assim, com essa aproximação histórica no que diz respeito ao reconhecimento social de crianças e mulheres-mães, em muitos casos, acontece uma ocupação do mesmo espaço: na

história de Rúbia, por exemplo, sua mãe trabalhava na mesma creche em que ela estudava. Com isso, ocorre uma possível identificação com as formas semelhantes de opressão, uma vez que a vida pública não é espaço naturalizado nem para os corpos infantis nem para os femininos.

Enquanto processo de identificação com as crianças, nos escritos de Rosemberg (1985) pontua-se que as mulheres historicamente estavam próximas às crianças e, ao tomarem consciência da sua condição de oprimidas e passarem a reivindicar igualdade, com o tempo identificam-se com a opressão e as mazelas sofridas pelo público infantojuvenil. Destaca-se que boa parte dos primeiros estudos com crianças, que buscavam - de fato - privilegiá-las, foram feitos por mulheres que almejavam o reconhecimento do seu papel na sociedade.

Neste sentido, ao retomar as premissas de Butler (2018), se corpos abjetos femininos e infantis são privados (ou dificultados), pela heteronormatividade, de alcançar as relações de alteridade, pergunta-se: por que não podem ter reciprocidade quanto ao reconhecimento de sua questão política de opressão? Este questionamento se faz pertinente na díade mãe-filha apresentada pelas narradoras, uma vez que, diante de outras figuras familiares ou representativas nas suas vidas, Anna e Rúbia as elegem, não como alguém apenas com significado afetivo - como as teorias de socialização insistem em apontar -, mas como quem apoiou a permanência de seus corpos no espaço de militância.

Ao recorrer a Ciampa (2011), no que tange às identidades se constroem dialeticamente na relação entre igualdade-diferença, pode-se entender o quanto ter no outro a identificação daquilo que promove e impõe a mesmice enquanto estrutura social patriarcal e paternalista pode ser visto como elemento para a busca de projetos emancipatórios com, até mesmo, algum nível de alteridade. Afinal, em uma sociedade em que as estruturas de poder são verticalizadas, ninguém é protagonista sem que alguém lhe esteja dando suporte.

6.4 Adultos(as)-negativos(as) e adultos(as)-sensíveis

Como foi visto, durante as trajetórias narradas de Anna e Rúbia, não houve apenas pessoas que se desorganizaram emocionalmente diante de um corpo infantojuvenil ocupando os espaços públicos e políticos. Por ser um mecanismo de interpretação da realidade, nem todas as pessoas adotam posturas depreciativas ou adjetivações negativas em relação a crianças e adolescentes.

Uma vez que a participação necessita do reconhecimento das ações políticas de alguém, as narradoras, ao se debruçarem sobre a experiência de representar os direitos do

público infantojuvenil, elegeram alguns(mas) adultos(as) que se sensibilizaram com suas reivindicações. Das figuras apresentadas por Anna, M.M. - presidente do CMDCA - é considerado seu padrinho de militância. Na passagem em que o cita, lembra que, logo quando foi eleita delegada-mirim, “ele que teve a sensibilidade de ligar para a minha mãe”, ou seja, buscou auxiliá-la aos 8 anos de idade, inicialmente, na arena de participação e defesa da garantia de direitos, explicando a sua cuidadora a pertinência e a necessidade do papel que a narradora passava a ocupar, por reconhecer o potencial de representação que ela tinha.

Ressalte-se que, na situação em que Anna inicialmente é barrada de exercer seu direito à participação, na conferência nacional, que ocorreu em Brasília, M.M. a defende, colocando em risco até mesmo as relações com os seus pares no sistema.

E no dia que ele [M.M.] entrou numa reunião, que ele percebeu que, no que ele entrava, três conselheiros saíam pela outra porta, e porque simplesmente não iriam dar apoio, ele simplesmente disse: ‘Ela vai por Atibaia, e vocês só tem a perder com isso’. E aí ele olhou para mim e ele separou dentro do fundo municipal toda a verba que a gente ia precisar para traslado, alimentação e para hospedagem, e eu não sabia se eu ia entrar na conferência porque eu não era delegada e eu não tinha sido eleita, talvez eu ficasse do lado de fora do Ulisses Guimarães em Brasília.

Em continuidade, Rúbia elege também duas mulheres adultas que ocupam um manejo sensível na relação com ela, sendo a primeira uma educadora do centro de juventude que, com o reconhecimento de que era uma menina inteligente, passa a ajudá-la a se enturmar com os seus pares.

E aí ela [a educadora do CJ] puxava assunto comigo, insistia que eu era muito inteligente e que deveria falar com as outras crianças. E aí, quando comecei a falar com as outras crianças, eu não parei nunca mais. Porque eu falo pra caramba hoje [risos].

Outra mulher adulta que não ocupa a visão tradicional, nas narrativas de Rúbia, é uma conselheira tutelar, que a narradora conhece durante o tempo em que passou a frequentar as conferências e reuniões do CMDCA.

Tem muitos adultos que é..., veem esse protagonismo como uma coisa positiva, que apoiam, encorajam. Tanto que tem uma conselheira de Arujá, uma conselheira tutelar de Arujá, que é... ela me apoiou tanto, e apoiou tanto meu irmão, meus irmãos, nessa jornada de protagonismo, e tudo mais, que ela acabou virando, se tornando parte da família, sabe? eu acho que foi até uma... uma ajuda, pra eu poder ver esses adultos negativos, de uma forma boa, sabe.

Com base nestes trechos, podem-se entender alguns significados do mundo adulto para as crianças, visto serem as memórias de quando ambas as narradoras tinham 8 anos de idade. Quando Rúbia usa a adjetivação “adulto-negativo”, está se referindo à postura repreensiva de pessoas adultas, a partir da posição de poder que ocupam na vida de crianças e adolescentes; isso pressupõe mais saber, e elas buscam controlar as interações com os(as) pequenos(as) de modo direto e falam sobre as crianças e adolescentes. Esses significados são expostos ao longo de sua trajetória.

Em contrapartida, quando Anna diz que M.M., seu padrinho de militância, teve uma “postura sensível”, e Rúbia diz o quanto uma conselheira contribuiu para que ela pudesse participar, ambas apresentam a significação de adulto(a)-sensível. Esta adjetivação representa a atuação de um(a) adulto(a) que foi, de certo modo, entender as posições e potencialidades das crianças, diante das situações de interação e, ao invés de manter uma postura diretiva, age de acordo com as necessidades relacionais do público infantojuvenil. Esse(a) adulto(a) faz *com* e não *sobre*.

Tais significados e atribuições muito se assemelham às notas de Corsaro (2005) sobre as suas aproximações com crianças, em uma pesquisa de campo. Nos seus escritos, havia a preocupação de interagir com as crianças de modo a minimizar o pesar das relações de poder adulto(a)-criança, em outras palavras, a diferença relacional física, cognitiva, comunicativa, econômica e de poder. Em seu diário de campo, encontra-se o registro daquilo que o autor conceitua como “adulto(a) típico(a)”: aquele que, na interação com o público infantil, busca manter uma postura ativa e controladora, de modo a não proporcionar espaço para uma atuação genuína das crianças, pois condiciona essa participação a uma série de perguntas, visando testar o quanto elas aprenderam formalmente sobre o mundo que as cerca.

Na perspectiva de Corsaro (2005), adultos(as)-típicos(as), ao interagirem com os infantes, acabam por modificar a relação deles(as) em relação a suas perguntas, uma vez que buscam ter controle sobre tudo. Neste sentido, a adjetivação de adulto(a)-negativo(a) carrega significados similares, pois é sempre algo que não pressupõe as potencialidades e capacidades do público infantojuvenil.

Entretanto, como pesquisador, Corsaro (2005), na busca pela superação deste modo de relação, encontra outra categoria, a de adulto(a)-atípico(a), ou seja, aquele(a) que é visto(a) pelas crianças não como um(a) adulto(a), mas como alguém híbrido, uma pessoa grande sem autoridade ou atitude repreensiva. Deste modo, nota-se uma similaridade com os(as) adultos(as)-sensíveis, pois buscam compartilhar da realidade e das necessidades das crianças, agindo com elas, sem desautorizá-las em seus feitos.

Em consonância com essa postura, é possível entender a adjetivação “sensível” a partir da sociologia de Goffman (1988), quando se refere aos “informados”, indivíduos estabelecidos socialmente, que compartilham do universo simbólico de um grupo que vive alguma desvantagem social: o estigma. Neste sentido, os(as) adultos(as)-sensíveis conseguem admitir e coexistir com a cultura infantojuvenil, pois as crianças não precisam controlar as suas ações diante deles(as).

Desse modo, diferentemente da categoria “adulto(a)-atípico(a)” pensada por Corsaro (2005) - que apresentava notas e reflexões sobre como pesquisadores(as) do mundo infantojuvenil podem quebrar as relações de poder hegemônicas -, o(a) adulto(a)-sensível, com os significados atribuídos pelas narradoras, é aquele(a) que, cotidianamente, está imerso(a) em atividades que ocorrem nos espaços ocupados pelo público infantojuvenil, com o olhar atento, por meio de suas vivências para os saberes, as necessidades e a realidade desta população.

6.5 As instituições e o *self* – o confinamento da infância

No enquadramento do modo como a estrutural social reconhece crianças e adolescentes, ocupar a vida pública é tido como algo que causa estranhamento frente à visão hegemônica. Isso pode ser visto quando Anna questiona, em sua narrativa, para onde vão as crianças eleitas delegadas-mirim no ano anterior às conferências. À medida que avançava nos espaços deliberativos, percebeu que era a única na sua condição a estar ali.

Isso se deve, muitas vezes, à ausência de flexibilidade das escolas para que os(as) delegados(as) eleitos(as) possam se ausentar para os eventos, projetos e conferências e à necessidade de a criança ou adolescente ser acompanhada(o) por um(a) responsável, que nem sempre foi conscientizado(a) das finalidades e agenda da participação política. Anna e Rúbia, contrariando as estatísticas, conseguiram ocupar os espaços de discussão sobre os seus direitos, porque suas mães abriram mão de sua agenda pessoal, para apoiá-las nesta empreitada.

Quando Anna, em sua narrativa, questiona a permanência no espaço público de crianças, ela nos revela o quanto há de uma visão de provisoriedade no modo de entender a experiência de se passar pela infância, uma vez que a ausência de crianças participativas se deve, na sua visão, à falta de um familiar e à dificuldade da escola em lidar com a flexibilidade, para que a representação política de crianças ocorra.

Do mesmo modo, Rúbia narra uma situação similar, em que um conselheiro começou a procurá-la em várias escolas públicas do seu bairro, para poder vetar a sua participação, sob a alegação de que estava preocupado com os seus estudos.

Eu senti, eu senti não, né, aconteceu uma, uma perseguição, sabe, um, um... um conselheiro, ele me buscou em todas as escolas da rede, e... ele queria saber aonde eu estudava, e aí, é... ele chegou a conhecer minha mãe, até, que trabalhava na rede e daí ele contou pra minha mãe que tava [sic] procurando uma adolescente que atrapalhava as reuniões, e sempre falava demais. E daí, ele falou pra minha mãe que ele tava [sic] me procurando, pra... pra me vetar, de participar. É... aí minha mãe falou que era minha mãe, e tudo mais, aí ele disse ‘não, é só porque tá [sic] atrapalhando os estudos dela, também’, e tudo mais.

Uma relação deste trecho com as causas que a narradora atribui para o esvaziamento do espaço é a visão histórica discutida por Ariès (2014). Embora o autor seja criticado por algumas interpretações quanto ao entendimento que deu ao método iconográfico em seus escritos, há convergência com esta passagem: o confinamento da infância. A partir de Ariès (2014), pode-se entender historicamente por que ambas as instituições têm dificuldade em lidar com a vida pública de jovens:

A família e a escola retiraram, juntas, a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso que, nos séculos XVIII e XIX, resultou no enclausuramento total do internato (p.195).

Com base em ambas as narrativas, a escola e a família podem ser significadas por alguns como instituições repressoras em que a ação disciplinar do corpo infantil rígido e polimorfo acaba por construir uma visão social da infância, despida de qualquer contato que represente a vida pública de crianças. Destaca-se, em termos de gestão política, que tudo aquilo que a sociedade não consegue administrar é destinado a instituições de confinamento. Vê-se isso com presidiários(as) que perdem a sua liberdade como punição, ou historicamente com pessoas que sofrem de transtornos mentais, com as políticas de internação em hospitais de custódia como prática vigente até o século XX.

Como Mead (2010) discute, “as instituições representam uma resposta comum por parte de todos os membros da comunidade, diante de uma situação específica” (p.281). Neste sentido, elas funcionam como maneira de administrar as expectativas sociais sobre o indivíduo. No entanto, na visão do autor, há instituições ultraconservadoras, opressoras e estereotipadas, com aversão às mudanças da sociedade, atuando de forma rígida e inflexível de modo a apagar a individualidade das pessoas e esfacelar os *selves*.

Sobre esses modelos institucionais pesa não apenas a própria denominação - como família, escola, igrejas e presídios entre outras -, mas o significado a eles atribuído. “Não há uma razão inevitável ou necessária para que as instituições sociais devam ser opressoras ou rigidamente conservadoras, ou pela qual não possam ser, como muitas de fato são, flexíveis e progressistas, promovendo a individualidade em vez de desencorajá-la” (Mead, 2010, p. 282).

No caso das narradoras, nas tentativas de barrá-las de sua participação, a escola e a família eram significadas como instituições que privam o sujeito de ter a sua unidade e singularidade. Com isso, não se pode formar generalizações sobre esses espaços e instituições, mas apenas considerar a herança histórica sobre a participação política de Anna e Rúbia, quando há tentativas externas de cristalizar as suas identidades nos moldes convencionais no que diz respeito ao reconhecimento social da criança: como filhas e alunas, ao contrário de cidadãs e sujeito de direitos.

Neste sentido, revela-se não a ausência de capacidade do público infantojuvenil de participar, mas o quanto as instituições que representam historicamente a infância não se atualizaram em relação a essa nova realidade. Isso demonstra a necessidade de se desnormalizar o espaço público para que crianças e adolescentes possam, assim como outros grupos sociais, também administrar a vida em outras esferas, pois a vida política, na estrutura social, também estabelece uma matriz cultural de quem é cidadão e, com isso, reconhecido como humano.

Outro elemento a se destacar quanto à questão do esvaziamento da criança na vida pública, na narrativa de Anna - e isso se confirma nos documentos do CONANDA (DCA,2010) - é a ausência de planejamento para a transição dos(as) delegados(as) mirins; a invisibilidade do registro e da memória da atuação do público infantojuvenil nas conferências, revelando uma política de memória, expressão utilizada por Gagnebin (2006). Para a autora, as ações para escrever o passado transcritas nos documentos, nas fotos e nas políticas públicas são alteradas para permanecer uma visão já cristalizada de modo a formar um estatuto da verdade.

Neste caso, valida-se a ausência do público infantojuvenil no espaço público, seja pelo seu esvaziamento ou pela ausência de registros e, com isso, novamente é validado o enquadramento das ações de crianças e adolescentes condicionado apenas às instituições família e escola. Desse modo, escamoteia-se e deflaciona-se qualquer ação deste público que possa performar uma nova matriz cultural acerca da instituição infância.

É possível perceber a ação dos enquadramentos na postura de algumas pessoas, ao se relacionarem com crianças e adolescentes que ocupam os espaços de participação. Percebe-se

isso, quando Anna conta que as pessoas fazem perguntas não condizentes com o modo como gostaria de ser reconhecida. Isso ocorre, por exemplo, quando na adolescência querem saber sobre “histórias água com açúcar” de um possível namorado, ou quando esperam que sua narrativa seja centrada na escola, ou invés de entenderem a sua atuação no ativismo, nos projetos que encabeçou ou nos livros que escreveu. Ainda, na infância da narradora, quando era visualizada apenas como filha ou menina-bonita, mas não como uma menina que, aos oito anos, decidiu participar e discutir a representação dos direitos do público infantojuvenil. A narradora também passou por essas outras experiências, no entanto não gostaria de ser vista apenas pelo viés pré-moldado e cristalizado de uma adolescência.

Em consonância com essa ideia, há outro trecho em que demonstra o modo como a infância é alinhada à estrutura social: a propagação de uma visão centrada nos deveres e o entendimento de que os direitos não são uma conquista, mas um privilégio. Rúbia narra:

Porque eu cresci com... eu cresci escutando deveres, sempre, todo, todo lugar, é... ‘vamos falar de direitos, mas vamos falar de deveres’; ‘precisamos falar de deveres’, a gente... a gente só tem, é... como se fosse, falavam dos direitos como uma recompensa pelos deveres. E... e aí, quando eu comecei a ler o ECA, eu percebi que o direito não é uma recompensa, o direito é um direito. Sabe, porque a gente via... eu cresci vendo o direito como uma recompensa, até eu entrar na militância, o direito, pra mim, era uma recompensa.

No discurso cotidiano, significar direitos como privilégio pode ser entendido como uma maneira de se naturalizar o contrário: a violência e a barbárie com crianças como norma. No pensamento de Honneth (2011), o reconhecimento pelo direito de um grupo tem como premissa torná-lo eticamente mais próximo do ideal humano. Recorrendo também ao pensamento de Butler (2015), uma das condições que fazem com que algumas vidas valham menos nos enquadramentos sociais é a percepção de que não devam ser assistidas pela lei.

Neste caso, esvaziar as condições previstas no ECA (Brasil, 1990) pode ser uma armadilha ideológica, no sentido de permitir que as violações de direitos não sejam vistas como tal. Além disso, ter uma visão tensionada apenas nos deveres pode ser uma artimanha para retornar à cultura do “menorismo”, tão promovida pelo antigo código de menores (Brasil, 1979), em que se punia e criminalizava, em vez de se garantir o respeito e a dignidade a crianças e adolescentes. Desta forma, como Butler (2015) discute, sobre o reconhecimento político dos corpos, o reconhecimento de alguns grupos não pode ser apenas um jogo de retóricas, mas uma realidade, em que vidas - de fato - são reconhecíveis com as suas potencialidades humanas.

Além disso, os deveres, em termos de política identitária do grupo de adultos(as), têm como cerne uma visão pós-liberal meritocrática, pois entendem que, para se ter direitos, deve-se ser merecedor deles, por meio dos deveres realizados. Neste caso, não fica claro, nesta matriz discursiva, qual é a medida do mérito, para, de fato, se acessar a garantia de respeito e dignidade. Este aspecto demonstra, novamente, o quanto a visão punitiva de crianças ainda não foi superada no cotidiano das relações.

Por fim, com base nestes pontos abordados por Anna e Rúbia, pode-se propor como exercício crítico a premissa de Butler (2015), que problematiza a validade das vidas que merecem ser entendidas como tal e, portanto, serem passíveis de luto. As narradoras ao apresentarem os enquadramentos do mundo da vida infantojuvenil - ou seja, quais vidas devem ter acesso à cidadania, lutar por ela e até mesmo ter os seus direitos garantidos -, demonstram que não só nas guerras há uma política de corpos válidos, mas no modo como a sociedade civil enxerga a garantia de direitos de alguns grupos. Butler (2015) explicita, ainda, o quanto o reconhecimento da criança como sujeito de direitos segue como um norte a ser perseguido.

6.6 Aspectos da construção da identidade política infantojuvenil

Em alguns momentos das narrativas de Anna e Rúbia, lançou-se luz sobre suas reivindicações e sobre a busca da originalidade como viam as suas pautas – ou seja, a iniciativa de performar uma nova matriz cultural no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Ambas as narradoras, a partir de realidades diferentes, contam como representaram e participaram das discussões acerca da doutrina de proteção integral, de modo a promover um novo paradigma: a visão por dentro de quem é assistido(a) e afetado(a) pelas leis e políticas públicas.

Diante do exposto, é possível verificar que alguns temas se aproximaram, nos enunciados de Anna e Rúbia, como mediadores, para posteriormente sustentar e promover o suporte às suas vozes, que falam representando a si mesmas e ao seu grupo, o público infantojuvenil. Por isso, nos próximos sub-tópicos, apresentar-se-ão os temas que as auxiliaram a vivenciar a dimensão política de suas identidades, em que pese a dinâmica dos conflitos sociais para a mudança da gramática moral no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

6.6.1 As possibilidades de transformação pelo brincar

Johan Huizinga (1999), em seu ensaio antropológico, afirma que a brincadeira é anterior à cultura, no sentido de que, antes de darmos a ela um significado coletivo, ela já estava posta nas relações, pois o jogo está no pensamento e na capacidade imaginativa de criar. Pode-se entender a brincadeira como atividade que se relaciona com a consciência e a possibilidade mediadora dos processos de reprodução interpretativa da realidade e da cultura infantil, ou seja, por meio do lúdico, a criança participa como coconstrutora do seu processo de construção como sujeito (Corsaro, 2011).

Esses pressupostos se aproximam da passagem em que Anna se lembra das tardes lúdicas na escola que frequentava, aos 7 anos de idade, quando um menino diz a ela para “pilotar o fogão” em que estava brincando. A narradora, nesta lembrança, diz que pintou o fogão que tinha rodinhas de preto e atropelou o seu colega; sendo chamada por ele de “femimista” [sic].

Esta passagem muito se aproxima das notas de Benjamin (2012) sobre o brinquedo e a brincadeira:

A criança recria esta experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja essa a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria o seu elemento comum. A essência da representação como a brincadeira não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora... é da brincadeira que nasce o hábito (Benjamin, 2012, p.253).

Neste sentido, a brincadeira como atividade, por pressupor o hábito, e o brinquedo como objeto inspirador da consciência são mediadores para a constituição do *self* da criança, ao conferir ânimo às coisas inanimadas. Na brincadeira, a criança tem a possibilidade de formular, ensaiar e encarnar os papéis sociais, interpretando-os a partir da sua própria experiência e se transformando em criadora e criação, no movimento de retorno às coisas. Na situação narrada, Anna protagoniza, ao transformar o seu fogão com rodas em um carro, para reverter a situação de chacota com o seu gênero.

Vê-se, com isso, a sua capacidade de reinterpretar e recriar este cotidiano, de acordo com o modo como se relaciona com a realidade, elemento que corrobora a defesa de Corsaro (2011), uma vez que as crianças não são simples sujeitos que se inserem no mundo apenas por inculcação de um outro-significativo, como apontado anteriormente na tese de sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann (2008). Dentro de um leque de opções, a criança consegue reinventar a si e a seu cotidiano, e isso inclui as formas de normatização que seus

corpos sofrem, como por exemplo, as limitações externas impostas, no caso de Anna, por seu gênero.

Outro momento em que a brincadeira aparece novamente como enunciado na narrativa de Anna ocorre quando, mais tarde, em sua adolescência, se percebe com o discurso “adultizado”, para falar com outras crianças, e recorre novamente a estratégias lúdicas, por meio de dinâmicas, para poder falar sobre ser sujeito de direitos. Assim, por meio da faculdade mimética entre as palavras e o brincar, a narradora se aproxima de crianças, para poder abordar o que elas entendem sobre as pautas de garantia de direitos, tais como: abuso sexual, violência doméstica e trabalho infantil.

Para embasamento, é possível entender tanto a brincadeira quanto a narrativa como atividades inerentes à faculdade mimética, ou seja, pela capacidade de produzir semelhanças tanto sensíveis (como a relação com as imagens e os objetos) quanto extrassensíveis (vistas na linguagem e na escrita). Neste sentido, para Benjamin (2012), os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. “As crianças não brincam apenas de ser professor, mas também de moinho de vento ou trem” (Benjamin, 1985, p.109). Ou, tal como apresenta Anna, as crianças brincam de países e entendem que nenhum país pode invadir o outro, caso contrário isso seria uma invasão. A partir disso, a narradora aborda a questão da violência doméstica e do abuso sexual.

Quando a criança predica algo ao objeto, conferindo-lhe o *status* de brinquedo e, em paralelo, dando ânimo a ela, começa a se apropriar das suas primeiras experiências e inicia seu universo narrativo com o uso da linguagem – do ponto de vista da doutrina das semelhanças é a alta apreensão da faculdade mimética. Sendo assim, é por meio das semelhanças que a criança pode começar a se reconhecer como sujeito e aprender as primeiras formas de se representar socialmente. No caso da brincadeira, há um mediador e, ao aproximá-lo das premissas do autor, pode-se entender que, por meio das semelhanças há um fio da lembrança no labirinto da memória – o brinquedo ou os objetos.

Em contrapartida, Rúbia, nesse sentido, não se aprofundou mais sobre as suas brincadeiras, pois seu irmão mais novo R.Y., quando pequeno, colocou fogo no seu quarto, fazendo com que ela esquecesse os artefatos biográficos como brinquedos, uma vez que eles e outros objetos foram destruídos. Entretanto, a narradora, ao lembrar de sua infância, conta que gostava de “inventar historinhas” relacionadas com ela e com as situações que vivia. Essas histórias a ajudam a entender os seus sentimentos, as coisas que aconteceram com ela e das quais queria lembrar.

Assim, Rúbia conta que inventava histórias e, ao fazer isso, entrava em contato com a sua visão de mundo e reinventava situações. Isso mostra a sua capacidade, na infância, de se tomar como objeto, chamada por Mead (2010) de *reflexão*. A narradora, ao se tornar autora de suas criações, pensa no jogo interativo das relações, ou seja, em como irá se representar diante de si e dos outros. Como criança, passa a ter um duplo, o que, neste caso, é uma extensão dela mesma e apropriação do papel do outro, tendo a possibilidade de encenar e contracenar com atos sociais.

Para Mead (2010),

Encontramos nas crianças algo que responde a esse duplo, ou seja, os amiguinhos imaginários, invisíveis, que muitas delas produzem em suas experiências pessoais. O ‘duplo’ como um ensaio que a criança faz para a vida social, com a encenação de papéis e por meio da interação com o outro rascunha algumas possíveis personagens. Este é o modo mais rudimentar que a criança tem para conceber o universo à sua volta e os papéis dos outros, sendo o outro ao utilizar de todos os materiais e recursos à sua volta e imaginar várias histórias com múltiplas possibilidades (p.167).

Assim, para o referido autor, a imaginação tem um papel decisivo na (re)construção do *self*, pois esse ato permite, por meio da linguagem, se dotar de significados no modo de atuar na realidade social.

Diante dessas exposições, pode-se afirmar ser por meio da brincadeira que a criança aprende a se inter e intrarrelacionar, que terá a dimensão dos aspectos morais, éticos, corporais e sociais. Nesse sentido, a brincadeira está para a criança como a narrativa está para o adulto, pois ambas as condições de experimentação da realidade estão relacionadas ao ato de se representar e buscar entender as relações. Além disso, ambas as atividades, “narrar” e “brincar”, podem ter o sentido de fomentar a capacidade de se reinventar o mundo pela superação dos elementos convencionais da cultura.

É possível entender, portanto, o papel dos brinquedos e da brincadeira para a constituição da consciência e da memória, por meio da faculdade mimética como ponto-chave para a apropriação da experiência individual, entrecruzada à história coletiva. Em última análise, as relações apresentadas e aproximações teóricas a partir das narrativas de Anna e Rúbia conferem ao mundo da vida da criança as primeiras possibilidades de atuação na realidade com autonomia.

6.6.2 O papel dos livros para quem narra a sua história

Assim como a brincadeira, os livros, a escrita e a leitura tiveram um papel fundamental para a construção da identidade das narradoras e contribuíram para o uso de estratégias na atividade de participar. Anna apresenta isso quando lembra que sua infância foi cercada de livros: “Eu cresci lendo de tudo. E quando eu aprendi a ler, eu percebi o quanto isso me abria portas para eu compreender o mundo ao meu redor”. O hábito de ler, mediado por sua mãe, foi o que deu origem ao seu primeiro projeto de vida - o sonho de publicar um livro e ser escritora, realizado mais tarde quando entra para a militância e inicia-se a participação política.

Na infância e adolescência de Anna, para cada situação de conflito diante da realidade ou para aquelas em que sua participação política era barrada, ela acessava um livro, que era lançado como resposta. No decorrer de sua narrativa, ao falar de suas publicações, Anna responde que “seus livros chegaram onde a sua voz jamais chegaria”, demonstrando o quanto o seu interesse pela leitura e pela escrita foi um importante elemento para que, diante de uma estrutura normativa adulta de participação, ela pudesse continuar a representar e apresentar as pautas e temas infantojuvenis.

Em paralelo, Rúbia aprendeu a ler aos 4 anos de idade: “Eu gostava de ler, eu tava [sic] sempre lendo, e a cada... cada minuto eu tava [sic] pedindo um livro novo pra minha mãe, ou tava [sic] com... sempre com um livro na mão”. Suas exposições à leitura permitiram que ela escrevesse histórias sobre o seu cotidiano e lesse o ECA para entender melhor os seus direitos; este último abriu as portas para a sua atuação na participação infantil.

Os livros e a leitura são tão importantes para Rúbia, a ponto de ela trazer à tona o primeiro livro mais longo que conseguiu ler, aos 8 anos de idade, “O diário de Anne Frank”. Essa leitura promoveu uma identificação com a protagonista do livro, no sentido de entender que todas as pessoas passam por uma guerra pessoal e, com isso, a narradora passou a se identificar com outras pessoas e a entender que não estava sozinha diante das adversidades e conflitos.

Postas essas enunciações, a experiência das narradoras com a escrita e a leitura muito se aproxima dos escritos de Benjamin (2012) sobre a doutrina da semelhança. Essa proximidade se forma no sentido de que a leitura evocou, em ambas, seja no nível individual ou no particular, a inteligência mimética, pois no confronto com a realidade, por meio da leitura, produziram signos, aproximando-se de seu mundo, e reconheceram a realidade a partir das semelhanças entre elas e os livros, revistas e outros materiais que liam.

Embora Benjamin (1992), em sua obra, faça alusão às mimesis primárias, ou seja, do indivíduo na sua interação com a natureza, por meio da interpretação dos astros, e advirta para o quanto o pensamento moderno tem distanciado as pessoas desta faculdade, o autor reconhece que a energia mimética tem a sua temporalidade, desaparecendo de alguns campos para ressurgir em outros. Visto isso, em uma sociedade adultocêntrica, em que são deflacionadas as possibilidades de interação e identificação do mundo infantojuvenil, a leitura, nas histórias apresentadas, abriu a possibilidade de autorreconhecimento para além das convenções da experiência de ser criança e passar pela instituição infância.

Para embasar esta afirmação, na visão de Benjamin (1992), a leitura está dentro do campo da experiência extrassensível, entre a escrita e a linguagem. Visto o sujeito ter a capacidade suprema de produzir semelhanças, escrever e ler pode ter contribuído para que as narradoras captassem as imagens do mundo nas histórias com que se relacionavam, adotando, assim, em uma leitura benjaminiana, o sentido mágico.

Na visão do autor, o ato da leitura abre uma camada profunda ao acesso ao extraordinário, em sua significação mágica e profana (Benjamin, 1992); a primeira quando refletimos sobre a possibilidade de como a realidade poderia ser; e a segunda como mera técnica que não reflete significado ao sujeito. De acordo com essa premissa, pode-se entender que a leitura enquanto objeto deva ser tomada como análise, a depender da relação estabelecida por quem dela se apropria.

Com base nisso, as narrativas de Anna e de Rúbia e suas construções identitárias ocuparam o sentido mágico proferido pelo autor e, com isso, promoveram metamorfoses em suas vidas: (a) quando Rúbia sai do isolamento de seus pares, porque é reconhecida como uma menina inteligente porque lê; (b) quando consegue se representar nas reuniões do CMDCA, por ter acesso à doutrina de proteção integral antes mesmo de ser convidada a participar; (c) quando Anna utiliza-se de sua criatividade a partir da leitura, ou encontra na escrita um modo de ter sua voz reconhecida, não como sendo apenas uma criança, mas com a valoração política que gostaria que os outros enxergassem.

Vê-se, com estas passagens, o quanto o gosto pela leitura promoveu movimento às suas identidades, a ponto de sair do fetiche da personagem imposto pelos enquadramentos do corpo infantojuvenil e, conseqüentemente, da condição de mesmice. No entanto, destaca-se a busca por fragmentos emancipatórios, enunciada nesses trechos, quando, com muita criatividade, Anna se metamorfoseia em escritora-mirim, e Rúbia passa a questionar o que tentam lhe impor sobre os seus direitos.

6.6.3 A solidão do ativismo infantojuvenil

A participação política infantojuvenil, em termos de história, é um fenômeno social tímido e recente, pois tem menos de 20 anos como prática no Brasil. Posto isso, ter uma atuação que confere atributos a uma identidade política é questionar a realidade e ter um corpo que incomoda algumas pessoas, no sentido de evocar a quebra de paradigmas do que foi estabelecido em termos de moral e gestão política das pessoas em épocas anteriores. Um dos elementos citados tanto por Anna como Rúbia é a ausência de seus pares para poder compartilhar o espaço de discussão da garantia de seus direitos.

Na trajetória de Anna, essa ausência do corpo infantojuvenil aparece quando ela vai para as conferências regionais e percebe ser a única criança da outra etapa a participar. Ao chegar à etapa nacional, a narradora também não encontra nenhum de seus pares, mas apenas adolescentes. Com o passar do tempo, Rúbia, ao chegar na adolescência, se depara com as comparações entre ela e os(as) outros(as) adolescentes, no sentido de desautorizar que outros(as) jovens possam ter a mesma atuação, tratando-a como exceção – de modo a minimizar as suas ações como protagonista, e ainda desautorizar os seus pares.

Paralelamente, Anna, ao integrar o Conapeti e fazer ações para erradicação do trabalho infantil, sente que, embora houvesse outros(as) adolescentes com ela, o fortalecimento da identidade de seu grupo não aconteceu, uma vez que ocorreram poucos encontros, e cada um partia de modo muito breve para a sua cidade. Tal condição, a seu ver, chegou até mesmo a promover um espírito de competitividade e desunião entre os(as) jovens.

Em contrapartida, de modo similar, Rúbia, no momento em que descobre o ECA e a participação política, tem o desejo de apresentar a doutrina de proteção integral aos seus pares, de “contar [essa descoberta] a todas as crianças”. Porém, lida com crianças e adultos(as) que são contrários ao estatuto, dizendo que o público infantojuvenil deve, antes de mais nada, cumprir com seus deveres, para, somente após isso, os direitos acontecerem.

Nessas exposições, há algo enunciado que acaba por escamotear as reivindicações pelo reconhecimento e emancipação do público infantojuvenil pela via do direito: os atravessamentos de uma cultura adultocêntrica que não superou a sua história de colonização na cultura de pares. Deste modo, Corsaro (2010), em suas pesquisas etnográficas pela Itália e Estados Unidos, inaugura o conceito de *cultura de pares*, ou seja, a premissa de que as crianças têm os seus saberes e construções da realidade por meio de suas atividades, relacionamentos e pela reprodução interpretativa da realidade. No entanto, essa cultura não é

entendida pelo autor como algo isolado, mas como uma instância que é afetada e afeta uma cultura maior.

Visto isso, como demonstrado na leitura histórica da construção dos direitos da criança e do(a) adolescente no Brasil, por meio das doutrinas anteriores, há uma orientação punitiva e coercitiva, prática que fundamenta a cultura do menorismo. Ao se retomar a tese de Qvortrup (2011), pontua-se que a infância carrega, nos seus elementos institucionais, aspectos do espírito de uma sociedade: a criança, ao passar por essas instituições, interage e lida com essas mediações.

Neste aspecto, quando Rúbia fala que se deparou com crianças e adultos(as) que defendiam uma visão divergente em relação à dinâmica direitos-deveres, demonstra o quanto a criança, em termos de construção da cultura, ainda está longe de ter a sua cidadania reconhecida do ponto de vista das relações e, conseqüentemente, ter a sua humanidade garantida. Como Santos (2003) argumenta, nas sociedades modernas, formas de emancipação na identidade das pessoas passam pelo crivo e a efetividade no direito, enquanto práticas de promoção ou projeto político de subjetividades, quando orientados de modo contra-hegemônico.

Em consonância ao reconhecimento da identidade infantojuvenil, Honneth (2011) entende que o reconhecimento pelas leis promoverá o sentimento de respeito e a generalização do bem-estar social, na construção da identidade. No entanto, o que historicamente é encontrado no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e pelos atuais paradigmas da doutrina de proteção integral, são as disputas por meio da linguagem, no sentido de legitimar ou não uma posição que foi efetivada pelas leis, diante do contexto anterior desumanizador, em especial de crianças negras e pobres.

Na fala de Rúbia quando busca retratar a sua relação com os seus pares, apresenta-se uma contradição: há crianças que são contra os seus direitos. A partir disso, nos processos de identificação, na construção das pessoas como sujeito, Crochík (2010), apoiado nos aforismas adornianos, abordará os processos de sobrevivência psíquica em uma sociedade com orientação autoritária e totalitária. Dentre eles, o autor mencionará a “identificação negativa” como mecanismo psicológico para sentir-se menos fragilizado diante de uma estrutura social que torna objeto ao invés de sujeito, pela mensagem de dominar para não ser dominado(a), alguns(algumas) tendem a agredir aquilo que pode suscitar os seus temores e os seus desejos.

Neste aspecto, é passageira a experiência da criança ao passar pela instituição infância, uma vez que se tornará adulto(a) e, com isso, ao tomar consciência da escala de poder entre criança-adulto(a), alguns(algumas) podem se identificar com o discurso estrutural

adultocêntrico, que visa reduzir ou deslegitimar o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Em uma matriz cultural em que o padrão é ser maior, pode provocar uma ausência de identificação com os seus pares, na tentativa de se enxergar menos vulnerável na condição de ser criança.

No entanto, como lembra Crochík (2010), embora a identificação negativa seja um mecanismo de sobrevivência e adaptação do indivíduo, isso não quer dizer que o sofrimento não esteja presente na construção como sujeito, posto que ninguém se torna imune aos seus grilhões. Ao ver o outro como objeto, por meio da aceitação e naturalização da violência, a pessoa torna-se objeto também, por meio do seu empobrecimento psicológico.

Neste ponto, romper com o discurso estereotipado da criança incompleta, do vir-a-ser adulto ou da cultura do menorismo, pode causar angústia para a administração da realidade em algumas crianças. Por isso, quando Rúbia e seu irmão R.Y., ao descobrir o ECA (Brasil, 1990), têm o desejo de contar a seus pares sobre o direito ao respeito e à dignidade, se deparam com uma atitude reativa, uma vez que quebrar as amarras instituídas sobre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é algo angustiante e contra o sistema de adaptação da sociedade, à vista da normatividade: “É mais adaptável o que não tem princípios e convicções, o que percebe as regras existentes em cada situação e as utiliza a seu favor para atingir seus objetivos, nem sempre racionais” (Crochík, 2010, p.36).

Com enunciado semelhante, Anna, ao chegar à adolescência e entrar para uma organização que tem como finalidade erradicar o trabalho infantil, depara-se com uma relação competitiva entre os pares e, com isso, apresenta que esses grupos juvenis podem ter os atravessamentos de uma cultura colonizada pelas relações de poder, como argumenta Habermas (2011). Nos dizeres da narradora, a relação de competitividade foi “instigada por adultos... Uma interferência que não é horizontal, de pessoas que não lutam por representatividade coletiva, mas por representatividade individual”. Nesse trecho, é demonstrada a necessidade de se trabalhar o processo grupal entre adolescentes, a fim de quebrar os processos de alienação que a estrutura social impõe à formação do sujeito.

Dentro da dialética dos grupos, há um duplo processo de negação. O primeiro é a negação da sua condição biológica, e o segundo a superação da sua condição individualista, tornando-se agente consciente na produção da história social que se constrói a partir das forças do seu tempo e das ideologias que vogam, podendo questioná-las (Lane, 1984). Nesse sentido, quando não há uma mediação orientada para a autogestão do grupo, as forças que mantêm a reprodução do *status quo* continuam a operar nas relações, de modo a interferir até mesmo em pautas que buscam orientar as pessoas para uma atividade de transformação social,

levando os indivíduos para as diferenças e não para aquilo que os une, deixando o sentimento de paridade suspenso.

Nesse sentido, a competitividade atende, enquanto produto ideológico, a alienação da condição de sujeito a-histórico, uma vez que entende o mérito individual como conquista. Isso se aproxima, ainda que criticado por Honneth (2011), da condição de colonização do mundo da vida pela ordem sistêmica de Habermas (2012), uma vez que as relações de poder passam a operar sobre a cultura, de modo a fragmentar a consciência das pessoas.

Postas essas aproximações, diante dos enunciados de Anna e Rúbia, é preciso considerar a necessidade de entender os atravessamentos da estrutura social na cultura de pares. No entanto, a desunião - ou a ausência de identificação - não pode ser generalizada para o grupo de crianças ou adolescentes, pois, em outros trechos, são resgatadas situações de convívio mútuo entre pares, mediadas por solidariedade, amor e respeito, elementos cruciais para a garantia de reconhecimento das potencialidades do indivíduo. Como exemplo, o momento em que Anna se reúne com seus(suas) amigos(as) aos 8 anos, para escrever o livro “My friends e o espelho mágico”. Porém, como uma pesquisa que visa entender os elementos micro-históricos para a construção da noção de sujeito de direitos, há enunciados que fogem das hipóteses e conteúdos nela previstos, merecendo exposição e análise, por isso a emergência de se pensar nas construções e atravessamentos das relações entre pares.

6.6.4 O agir criativo nos aspectos pós-convencionais na identidade

Para Habermas (1983), para algumas identidades capazes de desenvolver uma concepção moral autônoma diante dos conflitos sociais das sociedades altamente complexas em termos de saber, tecnologia e linguagem, cabe encontrar alguns fragmentos de emancipação, ao menos no nível individual. As ações empreendidas pela cultura, por meio de soluções demasiadamente práticas ou que se definem pelos estereótipos, acabam por afastar o indivíduo do seu projeto de individuação (Crochík, 2010). Assim, a tese de Mead (2010) sobre o *self* também adianta que se representar diante de si e do outro com elementos criativos para além das coerções sociais é algo louvável na construção do sujeito.

Na leitura de Mead (2010), com o seu projeto de *self* social, ser criativo(a) diante das adversidades é ter um “eu” capaz de inaugurar novos significados sociais, em contraposição ao “mim”, instância do sujeito capaz de experienciar as relações objetivas de pertencimento a uma comunidade e à sociedade. Neste aspecto, pessoas com identidades em que o Eu

predomina teriam um potencial criativo; na leitura do autor, traduz-se como inaugurar novas formas de comportamentos ou até mesmo de moral.

Neste sentido, indivíduos cujo “eu” se apresenta, em alguns momentos de sua biografia, são capazes de se afetar e de afetar a sua realidade social. Para Mead (2010), a mudança produzida por essa instância criativa do *self* pode ser pequena na comunidade ou sociedade, contanto que promova mudanças e dinamize aquele contexto. Por comunidade, o autor entende todos os agentes estabelecidos em algum relacionamento institucional.

Partindo dessas considerações, pode-se encontrar, nas narrativas de Anna e Rúbia, elementos pós-convencionais em suas identidades, ao operarem em alguns momentos pela instância do eu no seu *self*, pois ambas reivindicaram a efetividade do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e inauguraram novos processos para fazer a sua participação política valer. Para isso, as narradoras, dentro do seu contexto, empreenderam ações além do que era formalmente previsto nas conferências, sem romper com a realidade social em que se encontravam.

Esses elementos, de acordo com a leitura de Habermas (1983), são associados a aproximações de uma identidade do eu pós-convencional, com uma moral autônoma independente dos padrões e coerções sociais sobre o comportamento. Para o autor, por meio da consciência moral, o indivíduo pode acionar a sua capacidade de usar a competência interativa para elaborar conscientemente saídas para conflitos de ação moral que possam ser relevantes (Habermas, 1983).

Anna, em especial, diante de cada conflito em que viveu pontos de ruptura e frente às situações em que foi barrada de participar, como síntese, escrevia e promovia um livro. No entanto, quando percebe que sua fala se “adultizou”, retoma a pauta para crianças e adolescentes e cria o projeto “Cinco passos”. Essas ações empreendidas por ela muito contribuíram para que seu agir fosse baseado em seus princípios, fazendo com que a sua voz, e com isso sua participação, chegasse aos locais em que o seu corpo infantojuvenil não poderia entrar e ocupar.

Em consonância, Rúbia, vivendo em um bairro comunitarista, empreende ações junto a outros(as) adolescentes, para a reabertura do Fórum da Juventude (que, na década de 1990, com os novos paradigmas da doutrina de proteção integral, viveu um momento de efervescência por meio de movimentos populares, mas nos anos 2000 se extinguiu).

A reabertura do Fórum, com as pautas atuais, entre elas a efetivação do direito de expressão de crianças e adolescentes, pode ser considerada uma ação autônoma empreendida pela narradora e seus pares, por resgatar um movimento que pretendia mudar a gramática

moral dos conflitos sociais e atualizá-lo para as reivindicações atuais, após quase 30 anos de estatuto.

Esses pontos, nas narrativas de Anna e Rúbia, demonstram ser possível haver fragmentos de uma identidade autônoma, mesmo em sociedades colonizadas pela burocracia e pelo poder, de modo que, em uma agenda com tópicos de uma política de autonomia da criança, ambas expressam e agem orientadas para as necessidades de reinterpretação do lugar do corpo infantojuvenil na estrutura social. Este processo, ao longo das exposições, pode ser entendido como uma construção por meio das experiências, reinterpretação da realidade e apoio de algumas figuras mencionadas anteriormente como as mães, alguns(algumas) conselheiros(as) e promotores(as).

Entretanto, em uma cultura em que, historicamente, a visão de menorismo ainda não foi superada (como demonstrado ao longo desta tese), ter uma identidade que se construa para além das convenções pode ser uma armadilha para o martírio, isto é, algumas condições extremas, mediadas por uma moral rígida aos processos de autonomia pelas instituições sociais, podem sacrificar o *self* das pessoas (Mead, 2010). Na leitura do autor, quanto menos desenvolvida for uma sociedade em suas relações, maior a chance de coerção na individualidade, no comportamento, no pensamento original e criativo por conta da supressão das possibilidades de o indivíduo interagir com esta comunidade.

Embora os processos de violência - no nível de ameaça à vida por meio da interrupção de suas identidades - não tenham ocorrido, de modo direto, com as narradoras desta pesquisa, historicamente outras identidades com elementos pós-convencionais foram sujeitadas ao martírio (como as agressões e atentados que Malala, em sua biografia, revela ter sofrido, por lutar pelo direito à educação de meninas). Nesse sentido, pesa a emergência de descolonizar o mundo da vida infantojuvenil, para que Annas, Rúbias, Malalas e Gretas possam reivindicar as suas posições e participar, sem que se incluam os processos de violências institucionais, verbais e simbólicas.

Como apontado por Honneth (2007), a justiça e a sociedade não podem mais se ocupar de conceitos abstratos e universalistas, para solucionar o sofrimento de indeterminação de alguns grupos isolados e abatidos das relações sociais. Para o autor, as formas de reconhecimento não legítimas causariam o adoecimento de algumas pessoas que carregam signos sociais não normativos, a deficiência de sua liberdade. Aproximando essa premissa desta tese, cabe ressaltar que a criança e o(a) adolescente têm emergência de serem vistos(as), para além dos papéis dicotômicos de filhos(as) ou delinquentes, com as adjetivações de vulnerabilidade, criminalidade ou incompletude.

Com essas exposições e enunciados, o potencial de participação política do público infantojuvenil se faz presente, mas carece de reconhecimento, ou melhor, de formas de reconhecimento pós-convencionais, em que pesem as possibilidades de alterização e emancipação para além de concepções pré-determinadas de infância. Assim, como afirma Butler (2015), uma vida, para ser plena na sua existência, não pode estar apoiada no reconhecimento apenas como jogo de retórica, mas na sua possibilidade concreta, no modo como os sujeitos são enquadrados pela realidade.

7 ACERCA DA CAMA DE PROCUSTO DA CIDADANIA: POSSÍVEIS SÍNTESES

Acontece, entretanto, que nascemos para o encontro com o outro, e não o seu domínio. Encontrá-lo é perdê-lo, é contemplá-lo na sua libérrima existência, é respeitá-lo e amá-lo na sua total e gratuita inutilidade. O começo da sabedoria consiste em perceber que temos e teremos as mãos vazias, na medida em que tenhamos ganho ou pretendamos ganhar o mundo. Neste momento, a solidão nos atravessa como um dardo. É meio-dia em nossa vida, e a face do outro nos contempla como um enigma. Feliz daquele que, ao meio-dia, se percebe em plena treva, pobre e nu. Este é o preço do encontro, do possível encontro com o outro.

(Hélio Pellegrino, 1981⁴⁸)⁴⁹

Diferentemente do esperado nas considerações finais, que seja dado o encerramento da questão disparadora e espinha dorsal do problema de pesquisa, enquanto visão de sujeito-sociedade em movimento, penso que o texto que segue não tem, em si, um ponto de chegada, mas traz condições para outros pontos de partida, a começar dos achados até o momento para o tempo-espaço em que vivemos. Por isso, chamarei esta parte de possíveis sínteses, o que irá conferir maior honestidade à minha tarefa, que consiste em um convite para o diálogo e o encontro ao invés de um encerramento.

Sendo assim, esta pesquisa iniciou-se pela necessidade de entender, por meio da participação política infantojuvenil, os significados atribuídos ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Contudo, como esta noção de cidadania na infância atravessa a constituição da identidade de quem a experiencia por meio da participação política infantojuvenil pela garantia de seus direitos, esta demanda partiu da verificação de poucos estudos com o mesmo objetivo. Debrucei-me, então, sobre algumas indagações que nortearam as finalidades específicas desta pesquisa, tais como: (a) entender o significado de ser criança sujeito de direitos para adolescentes que, na infância, participaram das pautas sobre a efetivação de seus direitos; (b) compreender a trajetória de cidadania, a partir do ponto de vista dos jovens; (c) buscar as possibilidades e os limites no emprego da narrativa de adolescentes; (d) problematizar o reconhecimento social da criança como sujeito de direitos; e (e) buscar por possibilidades de emancipação, ainda que fragmentárias, no reconhecimento de suas potencialidades.

⁴⁸ Carta de Hélio Pellegrino ao seu amigo Fernando Sabino.

⁴⁹ Sabino, F. (1981) *O encontro marcado*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

Desde a elaboração do problema apresentado - entender os significados atribuídos ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, por meio das memórias de participação política de duas adolescentes, em sua infância -, bem como nas análises histórica, teórica e empírica, foram abordados os aspectos associados à vivência da cidadania e da vida política do público infantojuvenil. Os desdobramentos desta investigação mostraram alguns ganhos para se chegar mais perto do conceito de uma vida boa para crianças e adolescentes, mas também retrataram as contradições de uma visão cristalizada em alguns papéis sociais, acerca de quem passa pela experiência da categoria infância, traduzida pelas políticas de proteção e autonomia.

Desta forma, as análises “tecidas” nesta tese foram orientadas pela busca dos significados atribuídos à adjetivação - criança sujeito de direitos - e ao modo como isso se relaciona com a construção da identidade infantojuvenil. Para tanto, foi delineada a participação política infantojuvenil como *objeto* desta investigação, pela pauta de direitos de crianças e adolescentes, a noção de dignidade e respeito, considerando principalmente a dinâmica indivíduo-sociedade como disparador para esta realidade.

Objetivei, pelo instrumento metodológico de história de vida, promover uma visão para além da história unilateral sobre a instituição infância, ou seja, busquei entender a versão dos(as) vencidos(as), visto que os registros e a permanência dos fatos são orientados por políticas para a administração das subjetividades na sociedade atual e acabam por assumir os contornos de quem controla o poder. Por meio desta abordagem, prevista no espectro da historiografia e associada ao grupo infantojuvenil, foi possível desvelar que a espiral passado-presente-futuro tem maior proximidade e gira de modo mais rápido: as narrativas tinham o viés de presente-passado e presente-futuro, lançando luz, possivelmente, à possibilidade de que a história infantojuvenil ocorra em uma proximidade mais estreita em relação ao tripé temporal.

No entanto, falar sobre si mesmo(a) com apenas uma pergunta disparadora e baixa diretividade nos encontros decorrentes foi algo pontuado como novo, em especial para Rúbia. Para ambas as narradoras, essa novidade tinha o sentido de liberdade, de poder ouvir a sua própria voz e, em especial, poder dizer como se sentiam afetadas pelas cenas que viveram por meio da experiência da participação política. Para Anna, narrar sobre os quase dez anos de militância e participação política teve o sentido de ser um fechamento deste período, uma síntese para outros processos que viriam após passar o bastão para outras crianças.

Em relação às proposições teóricas apresentadas neste estudo, evidencia-se a emergência de as teorias em ciências humanas e sociais não propagarem uma diferença

estrutural para outros grupos sociais não lembrados, no bojo do conceito de universalidade abstrata, como as crianças e adolescentes. Entendo que para alguns(algumas) teóricos(as), ao lançar elementos valorativos e reflexivos sobre outros fenômenos para propagar a visão de indivíduo-sociedade, o público infantojuvenil não seja uma preocupação. Entretanto, a necessidade de se superar a visão do que é humano a partir do enquadramento *homem adulto e branco do Norte* se faz presente para quem tem um compromisso com a crítica da sociedade.

Além disso, como Qvortrup (2010) discute, mesmo quando se pesquisa sobre crianças e adolescentes, a centralidade encontra-se na escola e na família, deixando os potenciais deste público em suspenso. Este autor aponta para a urgência de superarmos a diferença estrutural no campo das teorias, sobretudo as que provêm de premissas estrutural-funcionalistas, pois a seu ver teriam, de certo modo, abandonado a infância. Sua defesa se dá no sentido de entender a criança como coletivo de atores e atrizes sociais, e a infância como categoria estrutural de análise e instituição permanente na sociedade moderna.

Assim, a partir desses apontamentos e retomando o problema de pesquisa junto aos seus objetivos, foram encontradas algumas possibilidades, ainda que fragmentárias, de emancipação individual no que tange ao reconhecimento social da criança como sujeito de direitos pelo viés da participação política. Do ponto de vista da constituição das identidades de Anna e Rúbia, viver o cenário em que elas pudessem agir e se representar sobre a garantia de seus direitos auxiliou-as na constituição de suas consciências políticas. Em suas narrativas, eram eleitas questões sobre as mazelas sociais que regiam o entorno da instituição infância - como gênero, classe social e, até mesmo, outros temas que não necessariamente entrecruzassem suas vidas, postas as questões do trabalho infantil e da redução da maioridade penal. Ainda, quanto aos elementos associados às suas identidades, a criatividade para lidar com as pautas reivindicatórias e o apagamento dos corpos infantis das cenas de participação foi um elemento que transpareceu como síntese de suas ações. Outro ponto a destacar trata das relações objetivas, do despreparo de pessoas da sociedade e agentes do sistema de garantia e proteção em administrar emocionalmente o corpo infantojuvenil ocupando o espaço público.

Estes principais achados contribuíram para se discutir a questão central da tese como condição necessária para se pensar em como as crianças experienciam a sua vida cívica ao passar pela instituição infância. Tendo esboçado as linhas que poderiam efetivar esta pesquisa, pode-se afirmar que, nas perspectivas singulares da narrativa, as análises lançaram luz às possibilidades e à competência de crianças e adolescentes para participar de discussões

que afetem suas vidas e de seu grupo. Nos aspectos particulares, Anna e Rúbia falaram do seu tempo de ser criança e do seu adolescer, para além dos enquadramentos normativos e estereótipos esperados quanto a este grupo. Elas me contaram sobre as decorrências de serem assistidas e de buscarem atuar em uma lei de quase 30 anos, da doutrina de proteção integral prevista pelo ECA (Brasil, 1990).

Neste ponto, afirmo que ser criança sujeito de direitos é precisar lutar para a garantia desta condição, para ocupar o espaço público e, com isso, lidar com a contradição do olhar sobre uma infância confinada e cristalizada frente às instituições família e escola. Ser criança sujeito de direitos é reivindicar que a sua voz precisa ser entendida como a de alguém que está em busca de modificar as condições que afetam as vidas de muitas crianças e adolescentes. Ou, dentro das suas guerras pessoais, entender que a dignidade e o respeito se impõem às lacunas que antecederam a sua vida, a ponto de superar as experiências primárias de ausência de afeto, como nossas narradoras, em suas trajetórias, puderam nos confiar.

No entanto entendo que as análises expressam a dinâmica do singular-particular, e nelas são demonstradas as contradições e os limites que permeiam a participação política infantojuvenil, desde a dificuldade em administrar os recursos para que crianças e adolescentes possam ir às conferências; o modo como elas são organizadas; a ausência de registros da atuação infantojuvenil; a falta de traquejo para lidar com a voz ativa das crianças; até as ações que tentaram barrar o protagonismo das nossas narradoras. Em síntese, ressalta-se que as crianças e adolescentes estão, à sua maneira criativa, competentes e articulados(as) para representar os seus direitos, mas, em contrapartida, a sociedade não está pronta para recebê-las, ou vê-las performar a sua cidadania.

Neste aspecto, pude observar certa subordinação ao conceito de participação política com contornos de uma sociedade de capitalismo tardio, por esta responsabilizar o sujeito a lutar por algo que, em tese, nas convenções internacionais e nas leis, deveria ser garantido por princípio – o respeito, a liberdade e a dignidade. Esse tripé é o que produz, dentro dos enquadramentos das vidas que merecem ser vividas, a relação de semelhança para o reconhecimento de sua humanidade.

Posto isso, a cidadania de crianças e adolescentes se assemelha à analogia da cama de Procusto⁵⁰, pois Anna e Rúbia enunciaram o quanto a cama da cidadania é algo a que a criança sujeito de direitos precisa se moldar, chegando, em alguns momentos, a precisar anular outros pontos de sua vida – e não o contrário. Esse ajuste à cama da cidadania

⁵⁰ Ver o mito da cama de Procusto, apresentado no capítulo 4.

aconteceu quando a mãe de Rúbia, grávida de 7 meses, precisou acompanhá-la aos eventos e, ainda, nossa narradora teve que administrar uma denúncia do conselho, por simplesmente, questionar e opinar sobre as pautas infantojuvenis na sua região. No caso de Anna, quando precisou negociar as suas ausências e datas de prova na escola para poder ir aonde a participação estava, nos momentos em que precisou pagar financeiramente para estar presente nos locais deliberativos ou, ainda, quando foi barrada ao tentar entrar em uma conferência e precisou, junto à sua mãe, pensar em várias estratégias para valer o seu direito de livre expressão.

Assim, em uma sociedade emancipada (ou o mais próximo disso), o sistema deveria servir às pessoas e não o contrário, como esclarecido na tese de Habermas (2012). Em muitos momentos, visto que as relações objetivas acabavam por cristalizar as suas identidades e até mesmo colocá-las na condição de mesmice (pela pressuposição de único reconhecimento da criança confinada às instituições escola e família), ambas as narradoras acabavam por ser tolhidas de sua liberdade de falar e agir sobre si mesmas.

Com o intuito de caminhar para alguma possível síntese, ao admitir os pressupostos científicos em que pesa a singularidade-particularidade apreendida, defendo a promoção não apenas da autonomia, mas das possibilidades, ainda que fragmentárias, de emancipação, da criança como sujeito de direitos; a busca por formas de reconhecimento pós-convencional, ou seja, que elas possam ocupar o espaço público de modo a permitir que suas potencialidades possam ser afloradas e reconhecidas. Meu posicionamento como pesquisadora se deve à premissa de um projeto de sociedade em que se possam assumir condições concretas para o que se prevê na doutrina de proteção integral, em que, de fato, possamos lidar com a criança e o(a) adolescente a partir do que eles(as) nos oferecem como entendimento dos seus direitos e, quem sabe, possamos chegar o mais próximo possível de uma universalidade objetiva.

Ainda, quanto à necessidade de formas de reconhecimento para além do pressuposto de crianças e adolescentes arraigados nos papéis de filhos(as) e alunos(as), apenas com o ideal de universalização, ou como antinorma, quando atribuída a responsabilidade das mazelas sociais sobre o sujeito, “o(a) adolescente em conflito com a lei”, acredito na emergência de se pensar não apenas nas condições éticas em que alguns grupos frente à universalidade abstrata são assistidos, mas em uma ética emancipatória. Para melhor entendimento, refiro-me a se construírem possibilidades e itinerários em que a criança seja reconhecida em sua totalidade: não como objeto de pesquisa administrado pela técnica, mas como sujeito criador de suas sínteses da realidade. Essa percepção se dá no sentido de se reconhecer a criança-sujeito atuante para além dos direitos: por suas diretrizes curriculares, cultura, escolhas, corpos,

formas de pensar no cotidiano entre outros elementos apreensíveis pela realidade, sendo elas capazes de participar e contribuir com as múltiplas instituições sociais, nos contando como reinterpretam o cotidiano e as heranças culturais da humanidade.

Em minha compreensão, do ponto de vista de um projeto de emancipação da sociedade, enquanto houver grupos em desvantagem social e econômica, o capital continuará sendo o sujeito, e as pessoas o objeto – a mercadoria fetichizada.

Outras temáticas a partir deste estudo e seus achados que merecem atenção futuramente relacionam-se à criatividade como estratégia para reivindicação para a luta por reconhecimento de grupos sociais que buscam por novas gramáticas morais. Com maior especificidade quanto ao tema e objeto desta pesquisa, trata-se da busca por outros(as) adolescentes(as) que tiveram participação política em outras cidades do país, a fim de entender como, culturalmente, se estabelecem essas relações em outros locais, sem a centralidade de São Paulo.

Também se apresenta como futura necessidade a busca pelo entendimento do esvaziamento do espaço de participação das crianças eleitas delegadas mirins que, por algum motivo, não puderam efetivar a sua ação. Este fenômeno pode lançar luz sobre como tornar o espaço público e político de fato apropriado para elas, pois ressalto que um instrumento de manutenção do poder, como mencionado em diversos momentos desta tese, é o apagamento da memória e dos corpos em determinados espaços. Em algumas cenas, inclusive, os fatos sociais são forjados a partir disso.

Este esvaziamento do corpo infantojuvenil nos espaços de participação política foi também uma das dificuldades para que o estudo fosse realizado em alguns momentos, e até mesmo para que crianças mais novas participassem dele. Por muitos motivos, muitas vezes não justificados, crianças e adolescentes esvaziavam o espaço deliberativo, sem sequer deixar os rastros de onde encontrá-los(as) e, quando muito, seguiam para outras etapas das conferências.

Um desafio encontrado nesta tese, que considero necessário admitir para o(a) leitor(a), foi a necessidade de me despir dos signos sociais conferidos à posição e ao privilégio de ser adulta, como sou reconhecida por mim e pela sociedade, para buscar entender a experiência de quem acabou de passar pela infância e segue o seu adolescer. Tendo a consciência de que fui criança - contudo em outra época, condição econômica e vivenciando tensões sociais diferentes -, sigo com esta limitação, pois ela é meu compasso crítico para tentar não assumir posições normativas, e até mesmo colonizadoras, com as crianças e adolescentes nas minhas interações e futuras pesquisas.

Por fim, como pesquisadora e alguém que se propõe a ser sensível a outras formas de reconhecer as crianças e as infâncias, desejo que mais pessoas e pesquisadores(as) possam ter o encontro que tive com Anna, Rúbia e outros(as) jovens. Chamo de encontro, como o escritor Fernando Sabino⁵¹ que, em sua obra, me apresentou pela primeira vez o gênero narrativo no romance “O encontro marcado”.

Para este escritor, somente o encontro pode trazer à tona as tensões de uma época e a experiência de uma geração, do mesmo modo que as tensões e experiências marcam e renovam os espaços antigos por onde habitam e os sentidos pessoais, políticos e sociais, anseios, pontos de ruptura e superações atribuídos à existência das pessoas.

É no encontro que desvelamos a estrutura social e nos despimos dos signos impostos, das diferenças estruturais e hegemonias emocionais.

É no encontro que tornamos o outro sujeito (e nós mesmos sujeitos), em um mundo em que a experiência é deflacionada⁵². Como ensinou Walter Benjamin, encontrar é um ato revolucionário. Assim, juntos passamos - quem sabe - a recolher os fios de Ariadne⁵³ no labirinto da infância, e retornar a ela com outros olhos, dispostos(as) a ver quem passa por ela sem as interposições e interdições dos tempos em que vivemos.

⁵¹ Sabino, F. (1981) *O encontro marcado*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

⁵² Termo associado à inflação ou à desvalorização da moeda e ligado à alta dos preços. Este foi um jogo de linguagem utilizado para dar o sentido benjaminiano e não perder o rigor poético e filosófico quando o autor, nos seus escritos sobre a experiência, afirma que as ações da experiência estão em baixa no pensamento moderno.

⁵³ Mitologia completa e interpretação alegórica no capítulo 2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRINQ. (2019). *Cenário da infância e da adolescência no Brasil*. São Paulo, SP: Camel Press.
- Adorno, T. W. (1991). De la relacion entre Sociologia y Psicologia. In: T. W. Adorno, *Actualidad de la filosofia* (J. L. Tamayo, trad., pp. 135-204). Barcelona, Esp.: Paídos.
- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- Almeida, J. (2005). *Sobre a Anamorfose: identidade e emancipação na velhice*. São Paulo, SP: PUC/SP.
- Alves, C. (1997). “*Eu nunca vou parar de buscar nada*”. *Emancipação frente à colonização e as políticas de identidade na adolescência*. (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo).
- Antunes, M. (2012). A compreensão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação por intermédio das narrativas de história de vida: uma discussão sobre o método. In A. Lima (Org.), *Psicologia Social Crítica: Paralaxes do Contemporâneo*. (pp. 67-84). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Amaral, L.A. (1992). *Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infantojuvenil*. (Tese de doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Ariès, P. (2014). *História social da criança e da família*. (2a ed., D. Flaksman, trad.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Aristóteles. (1999). *Política*. São Paulo: Nova Cultural (Os Pensadores).
- Altoé, S. (2008). *Infância perdida: o cotidiano nos internatos-prisão* [versão online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. pp. 298. ISBN: 978-85-99662-94-6. Disponível em: SciELO Books. Recuperado de: <https://static.scielo.org/scielobooks/69ysj/pdf/altoe-9788599662946.pdf>
- Avritzer, L. (2011). A qualidade da democracia e a questão da efetividade da participação: mapeando o debate. In Brasil. *Efetividade das instituições participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação*. (7a.ed., pp.159-170) Brasília, DF: Senado Federal.
- Azevedo, M.M. (2007) O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior. Rio de Janeiro. (Monografia) Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf>. Acesso em 04 jan. 2018.
- Baremblytt, G. (1994). *Compêndio de análise institucional* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos.

- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2a ed., V. Mazzari, trad.) São Paulo, SP: Editora 34.
- Benjamin, W. (2012). O brinquedo e a brincadeira. In W. Benjamin, *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. (8a ed.revista ed., S. P. Rouanet, trad., pp.267-271) São Paulo, SP: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2012). A doutrina das semelhanças. In W. Benjamin. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história da cultura*. (8a ed. rev., P. Rouanet, trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2012). Pequena história da fotografia. In W. Benjamin, *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. (8a ed.rev., S. P. Rouanet, trad., pp.97-117). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2013). Experiência e Pobreza. In: W. Benjamin, *O anjo da história* (2a ed., J. Barrento, trad., pp. 83-90). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Benjamin, W. (2013). *Rua de mão única e Infância Berlinense:1900*. (J. Barrento, Ed., & J. Barrento, trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Benjamin, W. (2013). Sobre a crítica do poder como violência. In W. Benjamin, *O anjo da história* (2a ed., J. Barrento, trad., pp. 57-82). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Benjamin, W. (2013). Sobre o conceito de história. In W. Benjamin, *O anjo da história* (2a ed., J. Barrento, trad., pp. 7-21). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2008). *A construção social da realidade* (29a ed., F. Sousa, trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bobbio, N. (1986). Democracia e ditadura. In Bobbio, N. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política* (pp.135-165). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Bobbio, N., Mateucci, N., & Pasquino, G. (1998). Participação política. In Bobbio, N., Mateucci, N., & Pasquino, G. *Dicionário de política*. (11a ed., pp. 880-890). Brasília: Editora UNB.
- Borba, J. Participação política como resultado das instituições participativas: oportunidades políticas e o perfil da participação. In Brasil. *Efetividade das instituições participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação*. (7a ed., pp.66-75). Brasília: Senado Federal.
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, SP: Ateliê Editorial.

- Bourdieu, P. (2011) O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100008
- Brandão, J. (1986). *Mitologia Grega* (Vol. III). São Paulo, SP: Vozes.
- Brasil (1927). *Código de menores de 1927*. Lei nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927. (*Decreto N° 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-norma-pe.html>.
- Brasil. (1979). *O Código de Menores*. Acesso em 27 de Outubro, 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm.
- Brasil. (13 de Julho de 1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Oficial.
- Brasil. Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Com alterações dadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 52/06. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- Brasil. (2013). *Estatuto da Juventude: Atos internacionais e normas correlatas*. Brasília, Senado Federal. RESOLUÇÃO Nº 191, DE 7 DE JUNHO DE 2017 Brasília, SEDH/CONANDA, 2017.
- Brasil. (2017) *Resolução N° 191*, de 7 de junho de 2017, Brasília, SEDH/CONANDA, 2017.
- Brecht, B. (2019) Bertold Brecht: Poesia. Trad. André Vallias. São Paulo: Perspectiva.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2017). Introdução. In J. Butler, *A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição*. (R. Bettoni, trad., pp. 9-38). Belo Horizonte , MG: Autêntica.
- Butler, J. (2018). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (pp. 8-16). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira .
- Boyden, J. (2014). Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. In James, A., & Proud, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the sociological study of clidhood*. Routledge Falmer (pp.190-216).
- Campos, M. M. (1999). A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 117-127. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006>.
- Carrano, P. (2011). A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. In Rizzini, I., Neumann, M. M., & Gadda, A. (org.) *Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais*. Rio de Janeiro, RJ: Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a infância.

- Carroll, L. (2010). *Alice no País das Maravilhas*. (edição completa de luxo) São Paulo, SP: Zahar.
- Carone, I. (s.d). O papel de Silvia Lane na mudança da Psicologia Social do Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 62-66.
- Chauí, M. (1980). *Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas*. São Paulo, SP: Moderna.
- Ciampa, A. (1984). Identidade. In W. & Codo, *Psicologia social: o homem em movimento* (3a ed., pp. 58-75). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Ciampa, A. (1998). Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido na modernidade. *Interações (Universidade São Marcos)*, 3(6), pp.87-101.
- Ciampa, A. (2002). Políticas de identidade e Identidades Políticas. In C. I. Dunker, *Uma Psicologia que se interroga: ensaios*. (pp. 133-154). São Paulo, SP: EDICON.
- Ciampa, A.C. (2004). Fundamentalismo: a recusa do fundamental. In E.A. Pinto, & I. A. Almeida (Orgs.). *Religiões tolerância e igualdade no espaço das diversidades* (pp. 393-397). São Paulo, SP: Fala Preta.
- Ciampa, A. (2011). *A estória de Severino e a História de Severina* (12a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Ciampa, A.C. (2016). A religiosidade de presidiários que são ou foram policiais militares. In M.C. R. Andery (Org.). *Presidio Romão Gomes: a religião como meio de emancipação e submissão* (pp.1-5). Curitiba, PR: Apris.
- Ciampa, A. C., & Kolyaniak, H.M.R. (2002). *Corporeidade e a dramaturgia do cotidiano*. *Discorpo (PUCSP)*, 13(1), pp.31-42.
- Ciampa, A.C., & DIAS, M.M. (2001). *Psicanálise e Psicologia Social*. *Psicologia e Sociedade*, 13(1), pp.5-12, 2001.
- Ciampa, A.C.; Campos, R.H.F. (1998). *A característica cultural latinoamericana que tem desafiado os analistas é precisamente a sua pluralidade*. *Psicologia e Sociedade*, 10(2), pp.5-18.
- Ciampa, A.C., Munné, F., Ardans, O., & Silveira, M.G.S. *Psicologia Social e Epistemologia: Questão complexa ou complicada?* *Psicologia e Sociedade*, 9(1/2), pp.5-30, 1997.
- Ciampa, A.C., Scheibe, K.E., & Gergen, K. (1999). Convicção que se torna certeza sem limites, eliminando o diálogo, é o começo do fim. *Psicologia e Sociedade*, 11(1), pp.5-26.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p.

443-464, maio/ago. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200008&script=sci_arttext

- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância* (2a ed., L. G. Reis, trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Crochík, J. L. (2010). A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. *Psicologia USP*, 21(1), 31-46. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000100003>
- Decome-Poker, T. (2014). O que eu fiz com o que as instituições fizeram de mim? A história de Molly e a sua luta por emancipação frente as políticas de identidade no acolhimento institucional. *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo.
- Demant, P. (2010). Direitos para os excluídos. In J.Pinsky, & C. Pinsky. (org.) *História da Cidadania*. (5a ed., pp.343-384.) São Paulo, SP: Contexto.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 4, p. 962-1023, Recuperado de http://ssc.wisc.edu/~emirbaye/Mustafa_Emirbayer/RESEARCH_2_files/what%20is%20agency.pdf.
- Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: J. SOUZA, *Democracia hoje*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Fonseca, I.F. (2011). Relações de poder e especificidades do contexto em fóruns participativos. In Brasil, *Efetividade das instituições participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação*. (7a ed. pp.159-170) Brasília, DF: Senado Federal.
- Fórum Nacional DCA – Fórum Nacional dos direitos da criança e do adolescente. (2010) *Um balanço das Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente: elementos para uma reflexão*. Brasília, DF: Fórum Nacional DCA.
- Freitas, M. V. (Org.). (2005) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. (2a ed.). São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Funari, P.P. (2010). A cidadania entre os romanos. In J.Pinsky, & C. Pinsky (org.) *História da Cidadania*. (5a ed., pp. 49-79). São Paulo: Contexto.
- Gagnebin, J. M. (2006). O que significa elaborar o passado? In J. M. Gagnebin, *Lembrar, escrever, esquecer* (2a ed., pp. 97-106). São Paulo, SP: Editora 34.
- Gagnebin, J.M. (2006). *Lembrar, escrever e esquecer*. São Paulo: Editora 34.
- Ghiraldelli, P. (jul./dez. de 2001). As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação*, 26, pp. 23-33.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada*. (4a ed., T. M. L., trad.) Rio de Janeiro, RJ: LTC.

- Guariello, N. (2010). Cidade-Estado na Antiguidade clássica. In: J.Pinsky, & C. Pinsky (org.) *História da Cidadania*. (5a ed., pp.29-47). São Paulo: Contexto.
- Habermas, J. (1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Habermas, J. (1990). Individuação através da socialização. Sobre a teoria da subjetividade de Georg Herbert Mead. In J. Habermas, *Pensamento Pós-Metafísico: Estudos filosóficos*. (T. F. Beno, trad., 2a ed., pp. 183-235). Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2012). Introdução: Acessos a problemática da Racionalidade. In J. Habermas, *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. (T. F. 1981, trad., 1a ed., Vol. 2, pp. 17-196). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef; International Child Development Centre, 4.
- Hegel, G.W. (2002). *Fenomenologia do espírito*. Campinas, SP: Editora Vozes.
- Heller, A. (2000). *História e Cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Henri, L. (1995). *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira .
- Honneth, A. (2007). *Sofrimento de Indeterminação: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel*. (R. S. Melo, trad.). São Paulo, SP: Singular.
- Honneth, A. (2011). Padrões de reconhecimento intersubjetivos: Amor, direito e solidariedade. In A. honneth, *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos*. (T. L. Repa., trad., 3a ed., pp. 155-211). São Paulo, SP: Editora 34.
- Houaiss, A. (2008). *Houaiss dicionário de língua Portuguesa* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Huizinga, J. (1999). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- James, A; & Proud, A. (2014). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the sociological study of clidhood*. Routledge Falmer .
- Jenks, C. (2002). Constituindo a criança. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 135-216.
- Kafka, F. (2017). *A metamorfose*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Karnal, L. (2010). Estados unidos, liberdade e cidadania In: J.Pinsky, & C. Pinsky (org.) *História da Cidadania*. (5a ed., pp.135-157). São Paulo, SP: Contexto.
- Konder, L. (2008). *O que é Dialética?* São Paulo, SP: Brasiliense.

- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: United Nations Children's Fund: Innocent Research Centre.
- Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos disposições e variações individuais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lane, S. T. M. (1984). O processo grupal. In S. T. M. Lane, & W. Codo (Eds.), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 78-98). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lane, S.M.T. (2011). Prefácio. In A. Ciampa, *A estória de Severino e a História de Severina* (12a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lefebvre, H.(1995). *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Leite, M. (1995). No campo da linguagem a linguagem no campo: o que falam da escola e saber das crianças da área rural. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro, RJ: PUCRJ.
- Lima, A. F (2009). *Sufrimento de indeterminação e reconhecimento: Um estudo da reconstrução da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação*. São Paulo, SP: PUC/SP.
- Lima, A. F. (2010). *Metamorfose, Anamorfose e reconhecimento perverso: A identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. São Paulo, SP: FAPESP, EDUC.
- Lima, A.L.B. (2013). *Direito de participação: um estudo com adolescentes em práticas restaurativas*. (Mestrado em psicologia social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- Lima, A F., & Ciampa, A.C. (2012). Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In A.F. Lima, (Org.). *Psicologia social crítica: paralaxes do contemporâneo* (pp.11-29). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Lima, A.F., & Ciampa, A.C. (2017). Sem pedras o arco não existe: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. *Psicologia e sociedade*, 29, pp.1-9.
- Lima, C.P. (2017). *A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família*. (Tese de doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Lopes, A.M.D; & Uchoa, S.M. (2009). Orçamento público e participação ativa: crianças e adolescentes em movimento para o exercício da cidadania. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano.46, n.181, p. 71-89, jan/mar. 2009.
- Löwy, M. (2011). "A contrapelo" - A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais* (25/26), 20-28.

- Lüchmann, L.H.H. (2007). A representação no interior das experiências da participação. *Lua Nova, São Paulo, 70*: 139-170, 2007. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a07n70.pdf>
- Marchi, R.C. (2013). As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8467/5213>.
- Malvezzi, S., & Ciampa, A.C.C. (2014). Sustentabilidade: identidade-metamorfose-emancipação. In M. Malvezzi (Org.). *Sustentabilidade e emancipação: a gestão de pessoas na atualidade* (pp.75-98). São Paulo, SP: SENAC.
- Marcuse, H. (1972). *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. (S. Veriag, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar editores.
- Marx, K. (2013). *O capital: Crítica da economia política: livro 1 - O processo de reprodução do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Mascarenhas, A. C. (2011). Consciência de Classe, Identidade Política e Educação. In A. B. Mascarenhas, *Sociedade, Subjetividade e Educação* (pp. 25-42). São Paulo, Campinas, SP: Alínea.
- Mead, G. H. (2010). O self. In G. H. Mead, *Mente, Self e Sociedade* (M. Mourão, trad., pp. 151-182). Aparecida, SP: Ideias & Letras.
- Menard, R. (1991). *Mitologia Greco-Romana*. São Paulo, SP: Opus.
- Memmi, A. (2007). *Retrato do Colonizado precedido de retrato do colonizador*. (M. J. Moraes, trad.) Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Miranda, S. F. (2014). Identidade Sob a perspectiva da Psicologia Social Crítica: Revisitando os Caminhos da Edificação de uma Teoria. *Revista de Psicologia, 5*(2), 124-137.
- Morrow, V. (2014). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies, 6* (1), 37-41.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society* (10), 90-105.
- Muller, F. (2006). Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In *Educação & Sociedade* 27(95):553-573.
- Munari, A. (2010). Ensaio. In: A. Munari, *Jean Piaget*. Coleção Educadores – MEC. (D. Saheb, trad. e org., pp.11-25, Fundação Joaquim Nabuco). Recife, PE: Massangana.
- Nascimento, M. B. (2016). Educação Infantil e Sociologia da Infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada. (Tese de Livre-docência. Universidade de São Paulo/USP).

- Neto, W. N. (2009). Prefácio. In A. L. Amaral, *Vivendo o protagonismo Infantojuvenil*. (p. 87). São Paulo, SP: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Atibaia - Zuccca Publicidade.
- Neto, W.N. (2011). *Duas décadas de direitos da criança e do adolescente no Brasil*. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará & Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA-CE – julho, 2011.
- Odália, N. (2013). Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva. In J.Pinsky, & C. Pinsky. *História da Cidadania* (6a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- ONU. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Recuperado de <http://www.unicef.org.br/>
- Patto, M.H.S. (1999). Raízes históricas sobre a concepção do Fracasso Escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In M.H.S. Patto, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (pp.23-67). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, V. A. (2008). *Infância e Sujeito no Contexto do Pensamento Pós-Moderno*. (Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Piaget, J. (1990). *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Editora: Livros técnicos e Científicos.
- Pinheiro, Â. d. et al (2009). Dos olhares sobre a infância ao lugar da infância. *Revista: O Público e o privado*(13), 195-213.
- Pinsky, J. (2010). Introdução. In J. Pinsky, & C. Pinsky (org.) *História da Cidadania*. (5a ed., pp.9-13). São Paulo: Contexto.
- Pires, F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, 50 (1), 225-270.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos históricos*, 2 (3), 3-15.
- Prout, A., & James, A. (2010). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James, & Prout. *Constructing and reconstructing childhood*. (2a ed., pp.7-34) London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Punch, S. (2014). Research with children: The same or different from research with adults? *SAGE Publications*, 9 (3) , 321-341.
- Queiroz, M. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In O. Von Simon, *Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo, SP: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Quintana, M. (2005). *Poesia Completa*. (p.213). Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar.

- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Revista Perspectiva.*, 20, 137-162.
- Qvortrup, J. (2011). As nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, 693-728, set./dez.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643.
- Qvortrup, J. (2010). Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, 777-792, set./dez.
- Ramos, A. C. (2013). A construção social da infância: idade, gênero e identidades. *Revista Feminismos*, 1(3).
- Rappaport, C. R. (1981). Modelo piagetiano. In C. R. Rapport , W. R. Fiori, & C. Davis *Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais* (Vol. I, pp. 51-75). São Paulo, SP: EPU.
- Rizzini, I.; Pereira, L.; &Thapliyal, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Rev. Katál.* Florianópolis v. 10 n. 2. 164-177 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a04v10n2.pdf>.
- Rizzini, I. (2004). Infância e Globalização: Análise das transformações econômicas, políticas e sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (44), 11-26. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292004000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Rizinni, I.; &Tisdall, K. (2012). Introdução: A importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil. *O Social em Questão – Ano XV – nº 27.* 15-20, 2012. Recuperado de http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Introdu%C3%A7%C3%A3o1.pdf.
- Rosemberg, F. (2008). Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In R. G. Oliven; M. Ridenti, & G. M. Brandão (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira.* (p.296-333). São Paulo: Hucitec.
- Rosemberg, F. (1985). *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global.
- Rosemberg, F., Mariano, C.L.S. (2010). *A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões*. Cadernos de Pesquisa. v.40, n.141, p.693-728. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003
- Sabino, F. (1981). *O encontro marcado*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Santos, B. S. (2003). Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 65, p. 3-76, maio 2003. Recuperado de

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF

- Scheibe, K.E., & Ciampa, A.C. (1993). *Porque a coisa não está feita, o importante é fazer! - Entrevista com Karl E. Scheibe. Psicologia e Sociedade*, 8(1), pp.5-14.
- Scott, J. W. (2005). “O enigma da igualdade”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005. p. 11-29.
- Silva, J.A, Freire, P. (2013). ECA comentado: Artigo 16/Livro 1 – Tema: Liberdade. In M. Cury (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. (12a ed., pp.85-95). São Paulo: Malheiros.
- Stanislavski, C. (2016). *A construção da personagem*. (12a ed.) São Paulo, SP: Civilização Brasileira.
- Rizzini, I. (2002). *A criança e a lei no Brasil – revistando a história (1822-2000)*. (2a ed.) Rio de Janeiro, RJ: USU Ed. Universitária.
- Rosemberg, F., & Mariano, C.L.S. (2010). *A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões*. *Cadernos de Pesquisa*. v.40, n.141, p.693-728. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003.
- Rosemberg, F. (2008). Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In R. G. Oliven, M. Ridenti, & G.M. Brandão (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. (p.296-333). São Paulo, SP: Hucitec.
- Sarmiento, M. J., Tomás , C., & Fernandes, N. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Rev. Educação, Sociedade & Culturas* (25), 183-206.
- Sarmiento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga, Port.: Instituto de Estudos da Criança.
- Sass, O. (1992). *Crítica da razão solitária: A psicologia social de George Herbert Mead*. (Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica – SP).
- Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida: representação, Práticas e Poderes*. Braga, Port.: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Szymanski, H. (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano.
- Tatagiba, L.F. (2011). A questão dos atores, seus repertórios de ação e implicações para o processo participativo. In Brasil. *Efetividade das instituições participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação*. (7a ed., pp.171-187). Brasília, DF: Senado Federal.
- Tomás, C. A. (2007). *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*.

(Tese de doutorado. Estudos da criança. Sociologia da infância. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da criança, Braga, Port.).

Tomás, C. A. (2012). As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Currículo sem Fronteiras*, Guarapuava, v. 6, n. 1, p. 41-55. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/tomas.pdf>.

Tomás, C.A. (2012). As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Currículo sem Fronteiras*, Guarapuava, v. 6, n. 1, 41-55. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/tomas.pdf>.

Tomás, C., Soares, N. F., & Sarmiento, M. J. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(11), 49-64.

UNICEF. (2011). *Situação da Adolescência Brasileira 2011*. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília-DF.

UNICEF. (2008). *Declaração dos direitos da criança*. Recuperado de www.unicef.org/brazil/pt.

UNICEF. (2003). *The State of world children*. New York, USA: The United Nacional Children's fund.

UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

Vilela, R. T. (2011). Uma concepção de Educação em Theodor Adorno. In A. B. Mascarenhas, & S. S. Zanolla, *Sociedade, Subjetividade e Educação* (pp. 95-110). Campinas, SP: Alínea.

Weber, M. L. (2008). *Trilogia da proteção integral a crianças: compreensão de pais e educadores da educação infantil*. (Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas).

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro geral para entrevista⁵⁴ (Adaptado de Lima,2010)

1. Perguntas gerais que devem ser respondidas livremente pelo entrado:
 - a) Quem é você e qual a sua história de vida? (Auto-descrição da identidade)
 - b) Como você é reconhecido (a) pelos Outros? (Como entende a perspectiva daquele que conhece a sua identidade)
 - c) O que diria sobre o seu modo de ser atualmente? (descrição da sua identidade no presente)
 - d) Quem você deseja ser? (Qual o projeto do futuro)
 - e) O que significa para você a expressão: Criança sujeito de direitos?
 - f) Quais os projetos para o futuro: O que planeja para o futuro? Como acha que isso poderá ocorrer?

2. Elementos importantes para análise da narrativa:
 - I. Socialização e Individuação/ reprodução interpretativa
 - I.1. Posição da família na sociedade brasileira:
 - a) Antepassados (tradição familiar)
 - b) Avós/Pais/Irmãos (Influência sobre o entrevistado)
 - c) Pessoas que frequentavam a casa
 - d) Religião
 - e) Relações de gênero
 - f) Acesso ao conhecimento (livro, música etc...)

 - I.2 . Posição econômica da família:
 - a) Papel e função da cada membro da família na casa e no mundo;
 - b) Organização do cotidiano – horários e hábitos;
 - c) Profissão dos membros;
 - d) Meio de transporte utilizado.

⁵⁴ Este roteiro é apenas uma resenha condução e análise da entrevista

I.3 Cultura e política regional e de geração:

Amigos; diversões; namoros; atividades culturais e esportivas; espaço físico por onde circulava; associações que frequentava, doenças, epidemias.

I.4 – Relação com a personagem representada

APÊNDICE B – BUSCA DE ARTIGOS NAS BASES DE DADOS

No mês de Agosto de 2018 à agosto de 2019, foram realizadas buscas nas bases de dados PubMed, Scielo, PsycINFO, LILACS e Google Scholar, utilizando as seguintes palavras-chave: “political participation” AND (“children” OR “adolescents”). Artigos pertinentes a temática deste estudo foram obtidos na íntegra. Dados acerca de seus objetivos, método e resultados foram extraídos e tabelados. Os resultados deste procedimento encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Referencias, objetivos, métodos e resultados de estudos acerca da participação política de crianças e adolescentes.

Referência	Objetivo	Método	Resultados
<p>ARIAS-CARDONA, A. M.; ALVARADO, S. V. Youth and Politics: from formal participation to informal mobilization.</p> <p>Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 13, n. 2, p. 581–594, 31 jul. 2015.</p>	<p>Investigar a participação política de jovens a partir de perspectiva transdisciplinar.</p>	<p>Revisão da literatura</p>	<p>Os meios de participação política dos jovens na atualidade transcendem a política tradicional. Desta forma, a sociedade não reconhece os jovens como sujeitos de produção política, vendo-os como apáticos ou desinteressados. No entanto, jovens apresentam engajamento político ativo, especialmente através de práticas em contextos ‘informais’, como movimentos estudantis.</p>
<p>BARNES, C. Y.; HOPE, E. C. Means-Tested Public Assistance Programs and Adolescent Political Socialization.</p>	<p>Comparar a participação política e socialização política de jovens entre famílias que recebem auxílio financeiro do</p>	<p>Avaliação de 536 jovens, com idades de 15 a 17 anos, por meio de entrevistas. Estudo realizado nos Estados Unidos.</p>	<p>Jovens de famílias que recebem auxílio do governo apontam menor participação política dos pais e menor contato com política no lar. Em</p>

<p>Journal of Youth and Adolescence, v. 46, n. 7, p. 1611–1621, 4 jul. 2017.</p>	<p>governo e famílias que não recebem tal apoio.</p>		<p>todas as famílias, engajamento dos pais mostrou-se preditor da participação política de adolescentes. Auto-eficácia política mostrou-se importante preditor de participação política apenas em famílias que não recebem auxílio do governo.</p>
<p>BATALLÁN, G. et al. La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino: Puntos para el debate. Ultima década, v. 17, n. 30, 2009.</p>	<p>Analisar os aspectos problemáticos associados ao conteúdo e método da participação de jovens em espaços públicos.</p>	<p>Revisão da literatura e pesquisas de campo em escolas de ensino médio e um programa do Poder Legislativo sobre legislatura e a escola, localizados em Buenos Aires.</p>	<p>As novas gerações apresentam preocupações amplas com relação a política, e a vêem como um campo de construção de valores comuns na comunidade. A escola pode desempenhar um papel importante na exploração destes interesses e na orientação de adolescentes para que possam exercer seus direitos.</p>
<p>BENEDICTO, J. La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 14, n. 2, p. 925–938, 2016.</p>	<p>Avaliar a construção da cidadania juvenil, e sua associação com o desenvolvimento de jovens e como indivíduos autônomos.</p>	<p>Revisão da literatura</p>	<p>O modelo hegemônico de cidadania limita a compreensão de jovens como atores políticos. Há necessidade de desenvolver novas práticas de pesquisa que investiguem a participação política de jovens com base</p>

			nos conceitos de autonomia e capacidade de agência.
CAMPBELL, D. E.; WOLBRECHT, C. The Resistance as Role Model: Disillusionment and Protest Among American Adolescents After 2016. Political Behavior , 2019.	Investigar se os resultados das eleições americanas de 2016 aumentaram os níveis de desilusão política de jovens e modificaram seus níveis de engajamento político.	Estudo empírico de jovens de 15 a 18 anos nos Estados Unidos. Em 2016, durante a eleição, foram coletados dados de 997 jovens e seus pais. Após um ano, os participantes foram entrevistados novamente.	Os resultados apontaram que jovens, especialmente meninas, mostraram maiores níveis de desilusão com a política após a eleição, e maior intenção de participar em atividades políticas (p. ex. protestos).
CASTILLO, J. C. et al. Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. Journal of Youth Studies , v. 18, n. 1, p. 16–35, 2 jan. 2015.	Analizar o impacto de escolas na relação entre status socioeconômico e participação econômica esperada de estudantes, com foco em duas variáveis: conhecimento cívico e clima na sala de aula.	Análise dos dados de uma pesquisa nacional envolvendo 140 mil alunos de 8ª série no Chile.	O nível educacional e interesse político dos pais influenciou a expectativa de participação política futura dos estudantes. Um clima aberto e democrático em sala de aula mostrou-se associado a maior conhecimento cívico e maior expectativa de participação política futura.
DE CASTRO, L. R. Subjetividades públicas juvenis: A construção do comum e os impasses de sua realização. Estudos de Psicologia , v. 21, n. 1, p. 80–91, 2016.	Discutir o papel das subjetividades públicas na mediação da construção de si e da convivência coletiva.	Revisão da literatura	A literatura apresenta ampla evidência do engajamento de jovens na construção de valores e luta por causas que lhe são importantes. A escola muitas vezes deixa de oportunizar a discussão de situações de injustiça, ou fomentar o diálogo

			democrático.
CHRYSSOCHOU, X.; BARRETT, M. Civic and Political Engagement in Youth. Zeitschrift für Psychologie , v. 225, n. 4, p. 291–301, 2017.	Revisar a literatura acerca da participação política de jovens.	Revisão da literatura	Jovens apresentam altos níveis de engajamento político. Seu engajamento é influenciado por fatores micro-, meso- e macro. Fatores em nível micro incluem interesse pessoal, auto-eficácia e valores. Fatores em nível meso incluem a família, escola e amigos. Fatores macro incluem fatores econômicos, legais e institucionais.
DEIMEL, D.; HOSKINS, B.; ABS, H. J. How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? Educational Psychology , p. 1–21, 2019.	Investigar o papel da educação no engajamento político de jovens com baixo status socioeconômico	Análise quantitativa dos dados de mais de 10 mil jovens, com idade de 14 anos, coletados na Bélgica, Dinamarca, Alemanha e Holanda.	Foi observada alta variabilidade na qualidade da educação cívica oferecida aos alunos nos diferentes países. Um clima aberto e democrático em sala de aula não se mostrou capaz de compensar o impacto negativo do baixo status socioeconômico na participação política. A educação sobre cidadania e a participação em atividades cívicas no contexto escolar apresentaram efeitos positivos na participação política dos jovens.

<p>FIGUEROA-GRENETT, C. La acción política de niños, niñas y jóvenes en Chile: cuerpos, performatividad y producción de subjetividad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 16, n. 1, p. 199–212, 2017.</p>	<p>Explorar as formas de ação política de crianças e adolescentes de movimentos estudantis no Chile no ano de 2011.</p>	<p>Pesquisa qualitativa a partir da perspectiva da performance.</p>	<p>As ações políticas de crianças e jovens juntam o prazer a ação política, suspendem a lógica do enfrentamento da polícia e inauguram uma forma de cidadania por meio da ação.</p>
<p>GILLMAN, A. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, p. 329–345, 2010.</p>	<p>Avaliar as percepções de jovens equatorianos sobre política e democracia.</p>	<p>Análise qualitativa das falas de 186 jovens de 14 a 24 anos de idade, que participaram em 19 grupos focais em comunidades rurais, semi-rurais e urbanas.</p>	<p>Os jovens identificam diferenças claras entre ‘política’ e ‘democracia’. Os entrevistados associam a política à altos níveis de exclusão e corrupção. Já a democracia, através de iniciativas em nível local, é vista como caminho importante para geração de mudanças sociais positivas.</p>
<p>GOTLIEB, M. R. et al. Socialization of lifestyle and conventional politics among early and late adolescents. Journal of Applied Developmental Psychology, v. 41, p. 60–70, 2015.</p>	<p>Examinar a socialização da participação política em adolescentes.</p>	<p>Análise quantitativa dos dados de pesquisa conduzida com 1231 díades de pais e adolescentes (12 a 17 anos) nos Estados Unidos.</p>	<p>Foi criado modelo estatístico de preditores de participação política em adolescentes de diferentes idades. O engajamento em causas políticas associadas a identidade pessoal do adolescente é incentivada de forma indireta pela</p>

			<p>comunicação <i>online</i>. Já a prática de votar em eleições é incentivada de forma direta por pais, escola e amigos. Houve diferença nos fatores que influenciam comportamento de adolescentes mais jovens (12 a 14 anos) e mais velhos (15 a 17 anos).</p>
<p>HOSKINS, B.; JANMAAT, J. G.; MELIS, G. Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. Social Science Research, v. 68, p. 88–101, 2017.</p>	<p>Investigar a desigualdade social na prática do voto, com foco na influência de fatores sociais e escolares no engajamento político de jovens.</p>	<p>Análise quantitativa de dados longitudinais coletados de uma amostra de 112 adolescentes entre as idades de 11 a 16 anos na Inglaterra.</p>	<p>Atividades políticas na escola e um clima aberto de sala de aula incentivam o engajamento político de modo geral, mas não são capazes de atenuar o impacto negativo do status socioeconômico na atividade política. Jovens com menor status socioeconômico tem menor acesso a oportunidades de aprendizado sobre práticas políticas.</p>
<p>IMHOFF, D.; BRUSSINO, S. Participación Sociopolítica Infantil Y Procesos De Socialización Política: Exploración Con Niños Y Niñas De La Ciudad De Córdoba, Argentina. Liberabit. Revista</p>	<p>Investigar a participação social e política de jovens.</p>	<p>Análise de entrevistas semi-estruturadas conduzidas com 200 jovens de 9 a 11 anos de idade na cidade de Córdoba, Argentina.</p>	<p>Resultados apontaram baixos níveis de participação social e política de modo geral. Atividades em contextos religiosos foram os exemplos de participação social mais frequentemente citados pelos participantes. As</p>

<p>de Psicologia, v. 19, n. 2, p. 205–213, 2013.</p>			<p>razões para o baixo engajamento destes jovens incluíram a reprodução do discurso de que jovens não são vistos como sujeitos de direito com capacidade de ação política.</p>
<p>KIM, Y.; RUSSO, S.; AMNÅ, E. The longitudinal relation between online and offline political participation among youth at two different developmental stages. New Media and Society, v. 19, n. 6, p. 899–917, 2017.</p>	<p>Investigar a relação entre participação política online e offline em adolescentes e adultos jovens.</p>	<p>Análise de dados longitudinais de pesquisa conduzida em dois coortes de participantes na Suécia. No total, 717 adolescentes foram entrevistados aos 16 e 18 anos, enquanto 575 adultos jovens foram entrevistados aos 22 e 24 anos de idade.</p>	<p>Adolescentes apresentam atividade política frequente online. O acesso a internet e recursos similares parece fornecer a adolescentes uma oportunidade importante de participação política. A participação política via atividades online na adolescência é um preditor de atividades políticas offline durante a adultez.</p>
<p>LEVY, B. L. M.; AKIVA, T. Motivating Political Participation Among Youth: An Analysis of Factors Related to Adolescents' Political Engagement. Political Psychology, 2019.</p>	<p>Investigar a influência da eficácia e interesse político na participação política de jovens.</p>	<p>Análise quantitativa de dados provenientes de pesquisa realizada com 422 jovens cursando o ensino médio nos Estados Unidos.</p>	<p>O interesse político está relacionado aos valores pessoais do indivíduo, enquanto a eficácia política está associada aos resultados esperados a partir do engajamento político. Ambos fatores influenciam a participação política de adolescentes.</p>
<p>LÓPEZ, H. H. V. et al. Sentidos de</p>	<p>Investigar os</p>	<p>Estudo</p>	<p>Os participantes do estudo compreendem</p>

<p>ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 5, n. 2, p. 691–721, 2007.</p>	<p>sentidos e significados da cidadania na perspectiva de jovens.</p>	<p>etnográfico de grupo focal de 29 estudantes na Colômbia.</p>	<p>a cidadania a partir de quatro temas: o lugar do sujeito na sociedade e cultura; o papel do direito e da lei na organização social e convivência; as percepções sobre o comportamento moral e político de seus líderes; e as percepções da cidade sustentadas pelos cidadãos. Os jovens mantêm uma compreensão da cidadania sustentada pela ação, participação, engajamento e representação política</p>
<p>LOZANO, J. A. M. et al. Caracterización de la conciencia cívica de los adolescentes: Un estudio comparado en andalucía. Bordon, v. 65, n. 2, p. 97–109, 2013.</p>	<p>Investigar a percepção de adolescentes sobre os temas de identidade e consciência cívica.</p>	<p>Análise quantitativa de questionário aplicado a 1133 jovens com 14 a 15 anos de idade em Andaluzia.</p>	<p>Os jovens identificam-se com práticas políticas convencionais (votar nas eleições, obedecer leis, etc.) mas ao mesmo tempo desenvolvem uma consciência cívica associada a temas locais e familiares. Estes resultados podem embasar propostas para aprendizagem de cidadania em escolas, envolvendo uma metodologia ativa e o voluntariado na comunidade.</p>
<p>MAHEIRIE, K. et</p>	<p>Mapear a</p>	<p>Revisão</p>	<p>Foram identificados</p>

<p>al. Concepções de juventude e política: Produção acadêmica em periódicos científicos Brasileiros (2002 a 2011). Estudos de Psicologia, v. 18, n. 2, p. 335–342, 2013.</p>	<p>produção acadêmica sobre juventude e política em periódicos brasileiros de 2002 a 2011.</p>	<p>bibliográfica da base de dados SciELO, envolvendo 33 artigos.</p>	<p>três eixos temáticos principais na literatura sobre juventude e política: formação do sujeito político; juventude e participação política; e contribuições teóricas sobre juventude e política. Estes temas foram divididos e analisados pelos autores em cinco categorias: jovem como suscetível aos investimentos que visam sua formação política; suscetibilidade específica dos jovens contemporâneos; compreensão crítica da juventude; jovens e formas de participação política; artigos que não problematizam o conceito de jovem ou juventude.</p>
<p>MAURISSEN, L. Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. Applied Developmental Science, 2018.</p>	<p>Examinar se a eficácia e interesse político influenciam as expectativas da participação política futura de jovens.</p>	<p>Análise quantitativa de dados coletados de 2931 jovens com idade média de 13,9 anos, na Bélgica.</p>	<p>Três estratégias educacionais (discussões em sala de aula, oportunidades para aprendizado cívico, e participação dos alunos na escola) estão positivamente associados a participação política futura. O interesse e eficácia políticos influenciam estas</p>

			associações. Os resultados apontam a necessidade de uma abordagem mais abrangente no que tange a educação cidadã de jovens, para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos políticos.
MAYORGA, C. Pesquisar a juventude e sua relação com a política-Notas metodológicas. Estudos de Psicologia , v. 18, n. 2, p. 343–350, 2013.	Realizar discussão crítica da literatura atual sobre juventude e ativismo político e fornecer notas metodológicas para orientar futuros estudos.	Revisão crítica da literatura	A literatura atual deve caracterizar jovens como sujeitos da ação política, reconhecendo a voz, ação e experiência juvenil. Faz-se necessária problematização da forma como conceitos de 'política' e 'ativismo' são aplicadas no contexto de jovens.
METZGER, A. et al. The Intersection of Emotional and Sociocognitive Competencies with Civic Engagement in Middle Childhood and Adolescence. Journal of Youth and Adolescence , v. 47, n. 8, p. 1663–1683, 2018.	Examinar associações entre competências emocionais e sociocognitivas (empatia, regulação emocional, raciocínio prosocial, orientação ao futuro) e engajamento cívico (voluntariado, comportamentos e crenças políticas, valores de responsabilidade	Análise quantitativa de dados coletados de 2467 jovens, com idade média de 13,4 anos.	Empatia e orientação ao futuro foram capazes de prever todas as formas de engajamento cívico, enquanto regulação emocional e raciocínio prosocial associaram-se apenas a algumas formas de engajamento.

	social).		
MIDDAUGH, E.; CLARK, L. S.; BALLARD, P. J. Digital media, participatory politics, and positive youth development. Pediatrics , v. 140, p. S127–S131, 2017.	Discutir pesquisas acerca do desenvolvimento e engajamento cívico em jovens, e seu papel na promoção de desfechos desenvolvimentais positivos.	Revisão da literatura	Algumas ferramentas digitais, como a internet, promovem o engajamento cívico através de mecanismos como a busca por informações, produção de mídia e participação em comunidades. Há necessidade de fomentar as competências digitais entre adolescentes, incentivando sua autonomia e empoderamento no âmbito do uso da internet.
MOELLER, J.; SHEHATA, A.; KRUIKEMEIER, S. Internet use and political interest: Growth curves, reinforcing spirals, and causal effects during adolescence. Journal of Communication , v. 68, n. 6, p. 1052–1078, 2018.	Analisar a associação entre uso de mídias digitais e interesse político entre adolescentes, buscando encontrar formas de estimular o desenvolvimento de interesse político a longo prazo.	Análise de dados quantitativos coletados na Suécia de maneira longitudinal, em que participantes foram avaliados aos 13 ou 14 anos inicialmente, e reentrevistados ao longo dos anos seguintes.	Adolescentes que entram em contato com conteúdos políticos na internet tem maior probabilidade de demonstrar interesse político no futuro. A forma como a internet é utilizada contribui de forma mais significativa do que o simples acesso a internet como influência na participação política.
MOREIRA, M. I. C.; RENA, L. C. C. B.; DO CARMO	Discutir os sentidos construídos por adolescentes e	Análise de conteúdo com base em questionários aplicados	A participação nos grupos sociais e comunitários é

<p>SOUSA, M. Os sentidos construídos por adolescentes e jovens em contextos institucionais no Barreiro (BH) e Betim (MG) para a participação social e política. Estudos de Psicologia, v. 18, n. 2, p. 397–404, 2013.</p>	<p>jovens em contextos institucionais sobre suas experiências de participação social e política através da inclusão em grupos.</p>	<p>a 38 adolescentes (13 a 18 anos) e 12 jovens (19 a 21 anos) em Barreiro (BH) e Betim (MG).</p>	<p>motivada pelo sentimento de pertencimento e laços de amizade entre membros do grupo. Os jovens compreendem estas experiências como exercício de participação social e comunitária, com o objetivo de transformar sua realidade imediata por meio de atividade coletiva.</p>
<p>MENEZES, A.; BACHAREL, M.; SUM, D. a Democracia Radicalizada : Crianças E Adolescentes Como. [s.d.].</p>			
<p>MENEZES, A.; BACHAREL, M.; SUM, D. a Democracia Radicalizada : Crianças E Adolescentes Como. [s.d.].</p>	<p>Abordar a participação na democracia atual frente às necessidades da infância e adolescência, a partir de uma perspectiva crítica à democracia representativa tradicional.</p>	<p>Revisão da literatura e discussão do caso de um grupo de adolescentes de Fortaleza (Rede OPA) que atuam no monitoramento do orçamento público e efetivação do direito de participação de crianças e adolescentes.</p>	<p>Para que crianças e adolescentes possam exercer a cidadania plena, é necessário garantir seu direito à participação política. Crianças e adolescentes devem ser incluídos na dinâmica democrática, participando do processo de tomada de decisões coletivas. O binômio autodeterminação e</p>

			proteção restringe a perspectiva atual sobre o papel de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.
MOLINA-NEIRA, J.; BARRIGA-UBED, E.; GÁMEZ CERUELO, V. Representaciones Sociales de los Adolescentes Catalanes sobre la Participación Política en Democracia. International Journal of Sociology of Education , v. 6, n. 1, p. 85, 2017.	Analisar as representações sociais de estudantes sobre a conceitualização dos mecanismos de participação política na democracia.	Análise de métodos mistos, envolvendo revisão de dados legislativos, e análise de dados coletados de pesquisa de 1709 alunos assim como entrevistas realizadas com 18 estudantes. Todos os participantes tinham 16 anos de idade e residiam na Catalunha.	A maior parte dos alunos apresenta ideias tradicionais e atitudes passivas com relação à participação política. Os jovens parecem ter assimilado a ideia de que são agentes passivos, incapazes de mudar a agenda política. Os entrevistados não tiveram oportunidade de familiarizar-se com meios de participação ativa, de modo que terminam por perpetuar o status quo da sociedade, vendo o direito ao voto como a expressão máxima de seus direitos democráticos.
OOSTERHOFF, B.; METZGER, A. Mother-adolescent civic messages: Associations with adolescent civic behavior and civic judgments. Journal of Applied Developmental Psychology , v. 43,	Examinar associação entre comportamentos cívicos de mães, atitudes de mães e adolescentes sobre responsabilidade cívica, e julgamentos de adolescentes sobre dever e comportamento	Análise de dados observacionais e questionários coletados de 144 adolescentes (12 a 18 anos) e suas mães após atividade de discussão de responsabilidade cívica.	Oito temas foram identificados nas discussões das díades: serviço à comunidade, voto, outros modos de envolvimento político tradicional (p.ex. consciência política), seguir as regras, ser produtivo (p. ex. trabalhar e educar-se),

p. 62–70, 2016.	cívico.		ajudar outros, respeitar outros e respeitar o país. O envolvimento das mães na comunidade e suas atitudes com relação ao respeito e ajuda ao próximo estiveram associados positivamente ao comportamento dos adolescentes. Atitudes das mães sobre a necessidade de seguir regras mostraram-se negativamente associadas as perspectivas de seus filhos sobre movimentos sociais.
OOSTERHOFF, B. et al. Civilization and its discontented: Links between youth victimization, beliefs about government, and political participation across seven American presidencies. American Psychologist , v. 73, n. 3, p. 230–242, 2018.	Examinar associações entre vitimização de jovens, crenças sobre governo e participação política.	Análise de dados coletados de forma longitudinal de diferentes gerações de jovens cursando o último ano do ensino médio. Dados coletados de 1976 a 2014 nos Estados Unidos.	Adolescentes que reportaram maior incidência de experiências de vitimização expressaram maior descontentamento com o governo, e apresentaram mais engajamento em várias formas de atividade política. Estas associações foram observadas em diversos momentos históricos ao longo dos anos.
OSMAN, M.; MIRANDA, D.; JOURDE, C. Youth Political Engagement in	Definir o conceito de engajamento político juvenil, descrever sua	Revisão narrativa da literatura	O engajamento político juvenil é um conceito que pode auxiliar na descrição do envolvimento de

<p>Adolescence. Canadian Psychology, 2019.</p>	<p>estrutura conceitual, investigar seu desenvolvimento e fornecer direções para pesquisas futuras.</p>		<p>adolescentes na política e tomada de decisão em nível local, nacional ou internacional. O conceito enfatiza o desenvolvimento político, e não apenas o engajamento social ou na comunidade. O conceito de participação política juvenil tem uma estrutura tridimensional, que descreve experiências políticas a partir de uma perspectiva internal, externa e social. Preditores individuais e contextuais podem influenciar o engajamento político de jovens, e devem ser investigados em futuros estudos.</p>
<p>PEREIRA, T. I. Os Jovens E a Política: Contribuições Do Ensino De Ciências Sociais Para a Socialização Política. Pensamento Plural, v. 0, n. 8, p. 143–163, 2014.</p>	<p>Investigar as crenças, normas e valores que fomenta a socialização política de estudantes de nível médio.</p>	<p>Análise quantitativa dos resultados de um questionário aplicado a 153 alunos (14 a 18 anos) do ensino médio em uma escola privada de Porto Alegre (RS).</p>	<p>Os resultados apontaram que jovens são mais propensos a participar de espaços políticos alternativos, como o voluntariado. A maior parte dos entrevistados acredita que os jovens podem fazer diferença na política, e muitos concordam que os alunos deveriam ter mais influência sobre decisões tomadas na escola. Faz-se</p>

			importante fomentar a discussão da política no ambiente escolar de modo a questionar perspectivas negativas existentes na opinião pública, e incentivar o raciocínio crítico e o engajamento dos alunos.
RIZZINI, I.; PEREIRA, L.; THAPLIYAL, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. Revista Katálysis , v. 10, n. 2, p. 164–177, 2007.	Discutir as percepções e experiências de participação, cidadania, direitos e responsabilidades de crianças e adolescentes.	Grupos focais com até 10 participantes, incluindo crianças entre 8 e 9 anos de idade, ou adolescentes de 14 a 15 anos de idade. Participantes foram recrutados de escolas públicas e privadas, e dois grupos focais específicos envolveram crianças em situação de rua e oriundas do Movimento Sem-Terra, no Rio de Janeiro.	Os participantes demonstraram conhecimento de seus direitos, e souberam identificar fatores que as levaram a preferir alguns direitos em detrimento de outros. Participantes mostraram-se familiarizados com as contradições e conflitos nos discursos e práticas voltadas para a infância e seus direitos. Estudantes de escolas públicas reportam que seus direitos são constantemente ignorados e violados.
ROY, A. L. et al. “If they focus on giving us a chance in life we can actually do something in this world”: Poverty, inequality, and youths’ critical consciousness.	Examinar as questões que preocupam jovens de baixo status socioeconômico e minorias étnicas/raciais, e investigar seu histórico de	Entrevistas realizadas com 469 jovens de 13 a 17 anos da cidade de Chicago, avaliados longitudinalmente.	As questões que mais preocuparam os jovens entrevistados incluíram o racismo, violência policial e escassez de oportunidades educacionais e econômicas. Maior

<p>Developmental Psychology, v. 55, n. 3, p. 550–561, 2019.</p>	<p>participação política.</p>		<p>exposição a violência e desigualdade social apresentaram associação com o envolvimento em comportamentos políticos.</p>
<p>DOTTI SANI, G. M.; QUARANTA, M. Chips off the old blocks? The political participation patterns of parents and children in Italy. Social Science Research, v. 50, p. 264–276, 2015.</p>	<p>Estudar a relação entre a participação política de pais e filhos.</p>	<p>Pesquisa envolvendo 12.802 adolescentes com idades entre 14 e 19 anos na Itália.</p>	<p>A participação política de crianças mostrou-se fortemente associada a participação de seus pais. A participação materna mostrou-se mais relevante do que a paterna neste contexto. O nível educacional dos pais não mostrou-se associado a participação política dos filhos.</p>
<p>ŠEREK, J.; MACHACKOVA, H.; MACEK, P. The Chicken or Egg Question of Adolescents' Political Involvement. Zeitschrift für Psychologie, v. 225, n. 4, p. 347–356, 2017.</p>	<p>Examinar se eficácia e interesse em política podem ser resultados assim como causas de diferentes formas de participação política.</p>	<p>Análise de dados quantitativos de uma pesquisa longitudinal de 768 adolescentes (14 a 17 anos de idade) na República Tcheca.</p>	<p>Resultdos apontam que a participação política influencia fatores psicológicos, aumentando interesse em política e a eficácia política interna. Envolvimento em atividades voluntárias mostrou-se associado a eficácia política externa. A participação representativa não apresentou efeitos em fatores psicológicos.</p>
<p>ŠEREK, J.; MACHACKOVA, H.; MACEK, P.</p>	<p>Investigar os fatores associados à</p>	<p>Análise quantitativa de dados</p>	<p>Baixa confiança nas instituições mostrou-se associada a maior</p>

<p>Who crosses the norms? Predictors of the readiness for non-normative political participation among adolescents. Journal of Adolescence, v. 62, p. 18–26, 2018.</p>	<p>prontidão para a participação em atividades políticas não-convencionais (i.e. confrontar regras sociais por motivos políticos) entre adolescentes.</p>	<p>longitudinais coletados de 768 adolescentes (14 a 17 anos) na República Tcheca.</p>	<p>prontidão para a participação em atividades políticas não-tradicionais. Estes resultados ressaltam a importância das crenças políticas dos adolescentes como motivo para o seu engajamento em ações políticas não-tradicionais.</p>
<p>VAN STEKELENBURG, J.; KLANDERMANS, B. Protesting youth: Collective and connective action participation compared. Zeitschrift fur Psychologie / Journal of Psychology, v. 225, n. 4, p. 336–346, 2017.</p>	<p>Examinar se o método de recrutamento influencia as características de protestos e seus participantes.</p>	<p>Pesquisa envolvendo 340 indivíduos de 12 a 21 anos, que participaram em um protesto estudantil na Holanda.</p>	<p>As mídias sociais desempenham papel importante na organização de movimentos e recrutamento informal de participantes. Sujeitos recrutados através de mecanismos conectivos (redes sociais, colegas, amigos, etc.) apresentaram menor nível educacional e maior eficácia política. Aqueles recrutados por mecanismos coletivos (organizações centralizadas) mostraram maior nível educacional e maior interesse político.</p>
<p>VARGAS, O. R.; GIRALDO, Y. N. G.; TRUJILLO, M. L. M. La emoción</p>	<p>Estudar as emoções que impulsionam a</p>	<p>Revisão da literatura e condução de 10 grupos focais com</p>	<p>Os membros dos conselhos atribuem valor significativo a amizade, indignação,</p>

<p>como estratégia mobilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Revista Lasallista de Investigacion, v. 14, n. 2, p. 152–159, 2017.</p>	<p>participação em ações coletivas em crianças e adolescentes.</p>	<p>10 participantes cada, de diferentes conselhos regionais na Colômbia.</p>	<p>medo e alegria como emoções importantes para sua configuração como sujeitos políticos. Estas emoções também são identificadas por eles como aspectos relevantes de suas ações coletivas que buscam avaliar criticamente seu contexto e construir alternativas viáveis para gerar uma vida digna para todos os cidadãos.</p>
<p>VÁZQUEZ, M. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 7, n. 1, p. 423–455, 2009.</p>	<p>Discutir o surgimento de movimientos de jovens desempleados, e explorar as histórias dos participantes destes movimientos.</p>	<p>Entrevistas com grupos de jovens de 15 a 17 anos, e 22 a 30 anos, que participam em movimientos de desempleados na Argentina.</p>	<p>A militância pode ser compreendida como uma transformação na vida dos jovens. A adesão a movimientos de desempleados representa a re-socialização política e construção de novas representações sobre os aspectos ligados a participação em sociedade. Os jovens entrevistados apresentam formas inovadoras de pensar e construir experiências de organização coletiva, que se opõem ao regime político-democrático vigente.</p>
<p>WRAY-LAKE, L.; SHUBERT, J. Understanding</p>	<p>Documentar a estabilidade e mudança no engajamento cívico</p>	<p>Análise quantitativa de dados de uma pesquisa</p>	<p>Foram identificados quatro perfis de participação política,</p>

<p>Stability and Change in Civic Engagement Across Adolescence: A Typology Approach. Developmental Psychology, 2019.</p>	<p>de adolescentes.</p>	<p>longitudinal de 3701 jovens, alunos do 8o ao 12o ano, nos Estados Unidos.</p>	<p>sendo estes líderes cívicos, futuros eleitores informados, simpatizantes cívicos e desengajados. Discussões políticas com os pais previram estabilidade nos 3 perfis associados a participação política ativa, e contribuíram para a mudança de perfil de desengajados ao longo do tempo.</p>
---	-------------------------	--	--

APÊNDICE C – BUSCA DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

No mês de Agosto de 2018 à agosto de 2019, foram realizadas buscas do banco de teses e dissertações da CAPES acerca da participação política de crianças e adolescentes com o uso das seguintes palavras-chave: “political participation” AND (“children” OR “adolescents”). Os dados principais pertinentes a temática deste estudo foram obtidos na íntegra. Dados acerca de seus objetivos, método e resultados foram extraídos e tabelados. Os resultados deste procedimento encontram-se na Tabela 2

Tabela 2. Referências objetivos, métodos e resultados decorrentes do banco de teses e dissertações da CAPES acerca da participação política de crianças e adolescentes.

Nº	Referência	Tipo	Objetivo	Método	Resultados
	LIMA, ANA LETICIA BARBOSA. Direito de participação: um estudo com adolescentes em práticas restaurativas' 10/06/2013 121 f. Mestrado em PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Detalhes	Mestrado	Investigar e criticar as possibilidades de participação de adolescentes no sistema de justiça restaurativa	Entrevistas semiestruturadas; Uso de círculos restaurativos.	Pouco espaço para participação de adolescentes e jovens no sistema de justiça tradicional. Neste ponto, para autora os círculos restaurativos tendem a possibilitar novos paradigmas da participação para o público juvenil. Entretanto, a justiça restaurativa ainda é um desafio quanto a questão da horizontalidade por conta dos atravessamentos da relação adulto-jovem. Não obstante, esta nova prerrogativa, pode tirar o adolescente do discurso de culpa e abranger o conceito de responsabilização.
	VELOSO, MARILIA TULER. CRIANÇAS NA CIDADE – PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO PLANEJAMENTO E GESTÃO DAS CIDADES: Novas	Mestrado	Discorrer sobre a participação de crianças e jovens, considerando-se estes enquanto sujeitos políticos, na construção coletiva	a) o levantamento documental e bibliográfico, b) a seleção, a sistematização	Nos levantamentos consultados identificaram-se as participações de crianças em órgãos governamentais e não-governamentais. A partir

<p>Espacialidades. Autonomia. Possibilidade' 11/07/2018 408 f. Mestrado em ARQUITETURA E URBANISMO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof. Raffaello Berti, da Escola de Arquitetura da UFMG <u>Detalhes</u></p>		<p>das cidades, por meio do planejamento e da gestão urbanas, no contexto brasileiro.</p>	<p>o e a análise de casos, referências e experiências relevantes, e c) as considerações analíticas específicas e proposições a respeito de aplicabilidades práticas.</p>	<p>desses balizamentos, foi construída uma proposta argumentativa em torno da ideia dos “territórios pedagógicos”, os quais teriam na escola, um ponto difusor de compactação popular das unidades espaciais de planejamento e gestão urbanas.</p>
<p>NASCIMENTO, FERNANDA PAMELA DO. EDUCAÇÃO POLÍTICA DESDE A INFÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA E ADOLESCENTE DE FORTALEZA' 26/02/2014 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ <u>Detalhes</u></p>	<p>Mestrado</p>	<p>Realizar uma análise da experiência do Orçamento Participativo Criança e Adolescente de Fortaleza (OPCA) entre 6 e 17 anos</p>	<p>Uso do método qualitativo por meio de entrevistas semiestruturadas com adultos e entrevistas por meio de grupos focais envolvendo as crianças e adolescentes. Esses dois instrumentos associados às análises documentais.</p>	<p>Como achado a autora aponta o desafio de se pensar em uma democracia não hegemônica, mas que se faça libertária.” a questão do espaço reservado para a participação política das crianças e dos adolescentes é um limite a ser enfrentado dentro das relações que acontecem na escola e em toda a sociedade” p114. Ainda, é apontado para a ausência de estudos sobre participação política com crianças e adolescentes, tendo a sua maior permanência voltado aos jovens. A experiência de promover um espaço deliberativo dentro das escolas, tem sido um desafio. E mesmo com a linguagem diferenciada</p>

					das crianças é possível dizer que há espaço para se representarem politicamente, de fato, e não “brincar de participação política”.
	<p>ALMEIDA, VILMA RIBEIRO</p> <p>DE. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTO DE ADOLESCENTES E CRIANÇAS (MAC): PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS VOZES DAS CRIANÇAS E ADULTOS.'</p> <p>24/06/2016 233 f.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia</p> <p>Biblioteca</p> <p>Depositária: PUC Goiás</p>	Mestrado	objetiva-se analisar as concepções, princípios e práticas da educação popular, vivenciadas por crianças e adultos a partir projeto sócio-político-educativo do MAC	Pesquisa documental – registros filmicos e quatro entrevistas, sendo duas com acompanhantes dos grupos e duas com jovens egressos do MAC.	Destaca-se que a voz da criança é uma voz polifônica e que a presença dos adultos nos grupos se dá de forma hierarquicamente superior. No entanto, percebe-se a importância política e pedagógica da Educação Popular com crianças e esta se faz mediada pela ação dialógica que em sua essência estimula a curiosidade, possibilita a construção de conhecimento, explicita sonhos, exige criticidade e requer compromisso. Ressalta-se ainda, a importância da ação educativa desenvolvida pelo MAC, mesmo que de forma incipiente, se apresenta como um espaço emancipatório de formação cidadã, numa perspectiva de autonomia da criança.
	<p>MELO, CASSIA VIEIRA</p> <p>DE. PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: convite ao exercício</p>	Mestrado	Verificar quais são os sentidos que a participação de adolescentes em conferências municipais podem ter para eles próprios e para os conselheiros de direitos.	Uso de análise documental e entrevista semiestruturada com seis conselheiros municipais, dois adolescentes e dois	A partir das falas dos(as) adolescentes, nota-se a necessidade de se dar destaque à todas as etapas da conferência, ou seja, a pré-conferência, a conferência e a pós-conferência. Devendo esta, ter alinhamento na comunicação e fluxo de

	<p>de um direito' 20/03/2014 206 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas <u>Detalhes</u></p>			jovens.	<p>informações. Além disso, todos os entrevistados pontuam a necessidade de preparação cautelosa para o evento. Ainda a fala dos adolescentes alertam para as fragilidades do processos de decisão e escolhas nas conferências.</p> <p>As conferências puderam trazer uma mudança significativa na percepção de alguns adolescentes como: a ampliação de visão de mundo, aumento na sensibilidade quanto à questões de desigualdade social, noção ampliada de direitos e aquisição de conhecimentos. Porém, os adolescentes não tinham conhecimento sobre o que foi implementado após o evento.</p> <p>A maioria dos adolescentes participantes das conferências passaram a exercer de modo mais significativo a sua participação na sociedade, por meio de trabalhos voluntários e acompanhamento de processos decisórios na prefeitura de sua região.</p>
	<p>ANJOS, LIDIA CARLA ARAUJO DOS. FÓRUM DE DEFESA DA CRIANÇA E DO</p>	Mestrado	Analisar e discutir a importância do Fórum Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente de	Pesquisa documental - em especial os documental	O Fórum chamou atenção para pautas importantes. No entanto, os impactos de luta pelos agentes

<p>ADOLESCENTE DE SERGIPE/FÓRUM DCA-SE: PALAVRAS QUE NÃO SILENCIAM, POSSIBILIDADES QUE EMANCIPAM' 16/06/2016 162 f. Mestrado em Direitos Humanos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL JACINTO UCHÔA DE MENDONÇA <u>Detalhes</u></p>		Sergipe/Fórum DCA-SE	do Fórum DCA-SE	participantes estão orientados no sentido de manter os direitos por enquanto conquistados. “As análises realizadas neste trabalho nos conduziram a afirmar que o Fórum DCASE representa uma mobilização social ou uma ação contundente importante sob a perspectiva pedagógica de luta pela promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, com incidência nas políticas públicas” (p.130).
<p>RODRIGUES, PATRICIA CRUZELINO. PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE MENINOS E MENINAS: EXPEDIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM CURSO' 30/04/2014 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM <u>Detalhes</u></p>	Mestrado	Evidenciar processos e conteúdos da participação política na infância com o intuito de contribuir na busca do rigor conceitual nas teorias que se referem a essa área.	Pesquisa documental – registro histórico registros históricos de experiências desenvolvidas com meninos e meninas em Maringá/PR	O retrato geral caracterizado pelas falas participativas das crianças revela-nos a presença da consciência políticoparticipativa (ativa e coletiva) de meninos e meninas e educadores e educadoras quanto à necessidade da transformação social, edificada por meio de realizações individuais e coletivas e de mudanças estruturais, político-sociais e culturais (p.114).
<p>MELO, LIS ALBUQUERQUE. Processos de Subjetivação na Vida Coletiva e nas Lutas: a</p>	Doutorado	Investigar a participação de crianças vinculadas ao Movimento Social dos/as	Pesquisa qualitativa por meio do instrumento etnográfico e	A análise da participação de crianças em um assentamento mostrou sua capacidade e liberdade de ser,

	<p>participação das crianças em movimento. ' 29/06/2018 279 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CFCH Detalhes</p>		<p>Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), Brasil, tomando-o como uma frente de lutas sociais e políticas que pauta um projeto alternativo de sociedade.</p> <p>Em especial entender como é pensada a participação de crianças no movimento.</p>	<p>entrevistas (não diz a modalidade) com adultos(as) assentados.</p>	<p>transitar e transformar. Na transversalidade da relação pesquisadora-crianças pode-se notar o quanto o público infantil ocupam os seus espaços no movimento, por meio de suas brincadeiras, idas a escola e participação em oficinas – por meio do transito livre que tem neste contexto.</p> <p>Como principal desafio da participação está a sensibilização dos adultos para com a criança sujeito de direitos. Porém, a participação da criança existe, mesmo sem o reconhecimento dos adultos.</p>
	<p>GOULART, ANA LUCIA RUIZ. Cada pessoa é uma história em construção: a participação social no contexto da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente' 18/09/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p>	Mestrado	<p>Compreender a Participação Social na concepção e na execução da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, em suas diferentes etapas, a partir da perspectiva dos participantes que são sujeitos da pesquisa e integram o conjunto de Delegados, de CJs, de Gestores Estaduais e Nacionais envolvidos no processo.</p>	<p>Pesquisa qualitativa – estudo de caso, entrevistas semiestruturadas e levantamento documental.</p> <p>As entrevistas foram direcionadas aos agentes da CNIJMA, sendo três coordenadores, dois delegados e um conselheiro jovem</p>	<p>A participação se mostrou como importante ferramenta para “propiciando o fortalecimento da EA e as mudanças necessárias para o envolvimento nas questões socioambientais do público infantojuvenil, garantindo a cidadania e proporcionando vivências significativas e transformadoras e o desenvolvimento de valores, sentimentos e sonhos”. (p.182)</p>
0	<p>FERREIRA, MAYRA</p>	Doutorado	<p>demonstrar como a</p>	<p>Uso de</p>	<p>O estudo apresenta</p>

	<p>FERNANDA. INFÂNCIA (N)ATIVA: POTENCIALIDADES DE PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA ÀS CRIANÇAS NA MÍDIA DIGITAL' 24/08/2018 258 f. Doutorado em COMUNICAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária: Unesp Bauru Detalhes</p>	o	<p>interação e a participação das crianças na mídia digital são um instrumento de cidadania desde a infância, considerando as apropriações e as mediações on-line das próprias crianças em um exercício ético, criativo e crítico, como propõem as literacias digitais, e a valorização dos direitos infantis de modo a assegurar-lhes a liberdade de expressão, sem ignorar sua autonomia na atuação e na produção de conteúdo em mídia digital, em especial na Internet.'</p>	<p>metodologia qualitativa por meio do instrumento de pesquisa-ação.</p>	<p>diretrizes de modo propositivo às crianças, à família, à escola e à mídia, previamente avaliadas positivamente por sujeitos participantes desta pesquisa, visando à valorização da criança como sujeito comunicativo e cidadão crítico. Desse modo, é possível assegurar a cidadania desde a infância.</p>
1	<p>MACEDO, ELINA ELIAS DE. CRIANÇAS PEQUENINHAS E A LUTA DE CLASSES' 24/02/2016 135 f. Doutorado em EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes</p>	Doutorado	<p>Explorar a participação dos bebês na luta de classes e verificar como e se, nas pesquisas da área da educação, os bebês estão sendo estudados em relação à sua condição infantil e de classe social.</p>	<p>Levantamento bibliográfico e participação dos eventos da creche da USP de 2014 – método de bricolagem</p>	<p>A Educação de bebês como as creches é um elemento para a participação política das mães. Os pequeninos que frequentam as creches podem viver a sua primeira experiência democrática.</p>
2	<p>CARVALHO,</p>	Mestrado	<p>Fazer uma análise sobre a consolidação</p>	<p>Pesquisa documental e</p>	<p>Foram verificados alguns pontos relevantes</p>

	<p>DEBORAH THIERS DE. UMA ANÁLISE DO AVANÇO DO PROJETO DEMOCRÁTICO PARTICIPATIVO NO CAMPO DA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O CASO DO FÓRUM ESTADUAL DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO' 29/08/2018</p> <p>undefined f. Mestrado</p> <p>Profissional em TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined'</p>		<p>da democracia participativa através do estudo de caso do Fórum DCA-RJ focalizando na análise da participação infanto-juvenil, identificando os obstáculos e favorecimentos para essa participação.</p>	<p>entrevista semi-estruturada aplicada à cinco participantes do Fórum DCA-RJ.</p>	<p>por meio dessa pesquisa, referentes à dificuldade de participação de adolescentes e ausência de participação de crianças, tais quais: a linguagem formal e inacessível para a compreensão de adolescentes, a falta de recursos para o transporte e alimentação de adolescentes de cidades distantes, a falta de um método ou funcionamento que permita a participação de crianças, o imaginário de que adolescentes não podem assumir as rédeas pois ainda são incapazes.</p>
3	<p>.FERREIRA, ROBERTA MEDEIROS. O DISCURSO DO PROTAGONISMO JUVENIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: O PROJETO AGENTE JOVEM E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES JUVENIS' 01/03/2010 101 f. Mestrado em</p>	Mestrado	<p>Abordar as imagens produzidas sobre a juventude na contemporaneidade, em especial do protagonismo e das políticas públicas para esta população.</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>O discurso do protagonismo presente nas políticas governamentais tende a homogeneizar a compreensão das identidades juvenis; omitindo conflitos e desigualdades e responsabilizando o jovem.</p>

	<p>EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>				
4	<p>Souza, Regina Magalhães de. O discurso do protagonismo juvenil' 01/02/2007 275 f. Doutorado em SOCIOLOGIA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FFLCH- USP</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	Doutorado	<p>Por meio da análise do discurso analisar a matriz de significados do protagonismo juvenil</p>	<p>Pesquisa documental das políticas públicas à partir da década de 90 que aborda o protagonismo juvenil.</p>	<p>Esta nova forma de participação constitui uma armadilha ideológica de encenação predicando a responsabilidade das políticas públicas aos jovens.</p>
5	<p>.Costa, Maricelia Padilha da. Protagonismo juvenil e consciência política (um estudo sobre o projeto Agente Jovem em Cuiabá- MT).' 01/08/2005 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	Mestrado	<p>Compreender e analisar se a proposta do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano se contribuiu para a formação da consciência política, entendida como na tradição marxista, enquanto consciência de classe, dos jovens participantes do projeto.</p>	<p>Metodologia qualitativa – uso de questionário com os jovens que participaram do projeto agente jovem (não menciona o tipo) e entrevista (não menciona o tipo) com os(as) orientadores(as)</p>	<p>As bolsas cedidas aos jovens pelo projeto e oportunizou a experiência de administrar os seus recursos financeiros e promoveram maior giro na economia local. O trabalho de educação política não foi suficiente para levar à transformação das classes no entendimento de uma teoria marxista.</p>
6	<p>THOMAZ, WAGNER DE OLIVEIRA.</p>	Mestrado	<p>Identificar e analisar condições que favorecem o</p>	<p>Metodologia qualitativa – entrevista</p>	<p>Os resultados indicaram que a arte e a literatura são elementos</p>

	<p>PROTAGONISMO JUVENIL Análise das condições para sua promoção' 03/02/2014 93 f. Mestrado em PSICOLOGIA EDUCACIONAL</p> <p>Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO, Osasco</p> <p>Biblioteca</p> <p>Depositária: Biblioteca do Centro Universitário FIEO - Campus Vila Yara</p> <p>Detalhes</p>		protagonismo juvenil.	semiestrutura da e questionário sócio demográfico.	facilitadores para o protagonismo dos jovens. Mesmo diante de condições adversas e de precariedade os jovens se colocam como sujeitos sociais em suas realidades
7	<p>CAVALCANTE, JON ANDERSON MACHADO. SOCIOPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NOS ENTRELUGARES DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS/AS CONSELHEIROS/AS DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO DE FORTALEZA' 01/02/2011 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA</p> <p>Biblioteca</p> <p>Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	Mestrado	Entender os conceitos de participação produzidos por crianças, adolescentes e adultos conselheiros/as do Orçamento Participativo – OP - de Fortaleza - CE.	Sociopoética	Ao final da pesquisa destacou-se o potencial da participação transgeracional. No entanto, é evidenciada a diferença de poder entre crianças/adolescentes e o adultos nas possibilidades de se representarem – como o veto do público infanto-juvenil para votar.

8	<p>RODRIGUES, PATRICIA CRUZELINO. PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE MENINOS E MENINAS: EXPEDIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM CURSO' 30/04/2014 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá</p> <p>Biblioteca</p> <p>Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM</p> <p>Detalhes</p>	Mestrado	Entender os encontros da efetivação da participação política das crianças.	Metodologia qualitativa Instrumento: Pesquisa documental	De acordo com os documentos examinados foram elaboradas várias estratégias de intervenção na cidade para a participação política de crianças. Com base nos achados, foi possível encontrar diversas estratégias de reivindicação política, social e moral das crianças.
9	<p>Caliari, Hingridy Fassarella. Um ensaio sobre a participação política da juventude brasileira' 01/08/2009 190 f. Mestrado em POLÍTICA SOCIAL</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA</p> <p>Biblioteca</p> <p>Depositária: UFES</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	Mestrado	Identificar a participação política da juventude brasileira em diferentes partidos políticos	Entrevistas semi-estruturadas realizadas com dez jovens Presidentes Nacionais da Juventude dos partidos citados	Os novos espaços de inserção participativa da juventude, ao mesmo tempo em que salientam a importância que possui a participação juvenil em instâncias tradicionais, como os partidos políticos.
0	<p>CRIVELARO, RODRIGO. O que a rebeldia teima? Capturas e resistências nas conferências de juventude em Santa</p>	Mestrado	Problematizar e conhecer os sentidos atribuído às conferências, ao ser jovem/juventude e à participação juvenil a partir das	Uso da Cartografia, Pesquisa documental e entrevista semiestruturada	As possibilidades de participação da juventude e dos jovens surgem a partir do descontentamento com a realidade social que vivem. Quanto à questão

	<p>Bárbara d'Oeste' 07/03/2016 302 f. Mestrado em Mudança Social e Participação Política</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Artes, Ciências e Humanidades</p> <p>Detalhes</p>		<p>conferências de juventude em Sta. Bárbara d'Oeste</p>		<p>dos sentidos e da territorialidade juvenil na participação das conferências foi apontado pelo pesquisador as suas subjetividades colocadas pela estrutura social como em lugares de sujeitos fixos. No município referido foi possível identificar as demandas dos jovens por atenção do poder público. Neste sentido, as conferências se configuraram como um espaço de possibilidade.</p>
1	<p>MEDEIROS, DILMA CUPTI DE. Protagonismo juvenil nas ações da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro: relato de projetos que incorporam a participação de adolescentes multiplicadores'</p> <p>01/06/2010 196 f. Profissionalizante em SAÚDE DA FAMÍLIA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Arcos da Lapa</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	Mestrado	<p>Compreender o caminho percorrido pela gestão na incorporação da participação dos adolescentes nas ações de promoção da saúde</p>	<p>Entrevista semi-estruturada com quatro informantes-chaves do programa de saúde do adolescente (PROSAD) e uso da pesquisa documental – por meio dos documentos arquivados na Secretária de Saúde.</p>	<p>O programa estudado tem tido uma ação militante quanto à juventude no sentido de promover o direito à saúde. Porém apresenta contradições acerca do atendimento à esta população e encaminhamentos, sendo público comum mulheres entre 20 à 24 anos – população que se enquadraria melhor ao programa saúde das mulheres.</p>
2	<p>Santos, Carlos André dos. A rebeldia por trás das lentes.</p>	Mestrado	<p>Compreender e analisar a participação política da juventude na</p>	<p>Entrevistas por roteiro semi estruturado e</p>	<p>As práticas de militância por meio do cyber espaço possibilitaram o</p>

	<p>Participação política juvenil no Centro de Mídia Independente no Brasil.' 01/12/2010 320 f. Mestrado em SOCIOLOGIA POLÍTICA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS</p> <p>Biblioteca</p> <p>Depositária: BU UFSC</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>		<p>mídia radical alternativa</p>	<p>a análise de uma vasta documentação disponível no banco de dados do CMI na Internet.</p>	<p>amadurecimento políticos destes jovens. O sentido dado as iniciativas de democratização é “reforçar as iniciativas de cunho popular onde os sujeitos se empoderam dos meios de produção e distribuição da informação” (p.319)</p>
3	<p>FERREIRA, RONNEY ARGOLO. Quem não curte, compartilha: O Diário de Classe e a Construção Midiática sobre a participação política de crianças e adolescentes' 26/02/2016 325 f. Mestrado em COMUNICAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEAS</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador</p> <p>Biblioteca</p> <p>Depositária: Biblioteca Central Reitor Macedo Costa</p> <p>Detalhes</p>	Mestrado	<p>Compreender a cobertura da imprensa sobre a participação política de crianças e adolescentes no fenômeno Diário de Classe, ocorrido em 2012</p>	<p>Análise documental de notícias.</p>	<p>A cobertura pela imprensa das ações independentes de participação política na escola não se adequa, em muitos pontos, ao que a lei e as orientações éticas preveem, e que a dramatização da história da criança se sobrepôs à defesa de seus direitos.</p>
4	<p>CALADO, KARINE DE ANDRADE. PROTAGONISMO JUVENIL E EDUCAÇÃO</p>	Mestrado	<p>Averiguar as percepções e concepções dos participantes do Programa Projovem</p>	<p>Pesquisa de cunho qualitativo com a utilização da</p>	<p>Com base na análise dos dados, notou-se que os adolescentes investigados adquiriram uma sensibilidade em</p>

<p>AMBIENTAL: estudo do Programa Projovem Adolescente do município Borborema-PB' 19/02/2014 99 f. Mestrado em DESENVOLVIMEN TO E MEIO AMBIENTE - PRODEMA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Central Detalhes</p>		<p>Adolescente de Borborema-PB sobre a Educação Ambiental, discutindo seus conceitos, a participação juvenil, as novas ferramentas como a Educomunicação, e as especificidades do programa.</p>	<p>observação- participante e utilização de questionários .</p>	<p>relação à educação ambiental e ao meio ambiente.</p>
---	--	---	---	---

ANEXOS

ANEXO A – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o (a) adolescente _____ sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Quem somos nós sujeito de direitos? A participação sociopolítica de adolescentes: identidade, narrativas e luta por reconhecimento”, a ser realizada em “São Paulo e Região”. O objetivo da pesquisa é: “Buscar explicitar, a partir da narrativa de adolescentes com faixa etária entre 14 à 18 anos o significado do que é ser sujeito de direitos. De modo a permitir conhecer o contexto de participação política na escola pela óptica dos(as) seus(suas) protagonistas”. A participação do (a) adolescente é muito importante e ela se realizaria por meio de entrevistas gravadas em áudio cuja finalidade será entender a história de vida do (a) adolescente e de que modo a representação dos seus direitos dialoga com o seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

Esclarecemos que a participação do (a) adolescente é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação do(a) adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo tanto a você responsável quanto para o(a) adolescente.

Esclarecemos, também, que as informações do (a) adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do(a) adolescente, uma vez que as entrevistas serão gravadas em áudio, estas deverão ser autorizadas tanto pelo(a) adolescente quanto por seus(suas) responsáveis, para que não haja nenhuma violação de sua privacidade ou exposição inadequada.

Esclarecemos ainda, que nem o (a) senhor (a) e o (a) adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas

decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são poder contribuir com a adaptação de um método de entrevista anteriormente utilizado em adultos e poder de modo indireto promover por meio deste estudo alguma reflexão para se pensar em políticas públicas pelo que os (as) adolescentes pensam e percebem acerca dos seus direitos como sujeitos.

Quanto aos riscos, **por serem alguns encontros com o uso de entrevistas e gravadores, inicialmente não há perdas significativas contempladas. Embora a pesquisa não apresente riscos aparentes, haverá todo o cuidado e atenção para não expor o(a) adolescente em prol das divulgações científicas, assegurando sua integridade. Além disso, apesar dos riscos mínimos que a entrevista apresente como pesquisadora e responsável por esta pesquisa, responsabilizo-me a prestar** ou encaminhar o (a) participante da pesquisa para atendimento psicoterapêutico em caso de desconfortos psicológicos gerados pela pesquisa no qual será possível assistir e prestar os cuidados necessários. Não obstante, embora raro, em casos de acidentes físicos gerados pela participação no estudo, a pesquisadora se compromete em prestar socorro imediato, encaminhando o (a) entrevistado à unidade de saúde mais próxima.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar por meio dos seguintes dados: Thalita Catarina Decome Poker – Endereço Institucional: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco B, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (019) 9.8199.5563. E-mail: catarinadecome@gmail.com , ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de São Paulo – CEPH- IPUSP, situado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – no Bloco G – 2ª andar. Telefone: (11) 3091-4182. –e-mail: comite.etica.ipusp@gmail.com

São Paulo, ___ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

RG: 44.084.676-6

_____ (NOME POR EXTENSO DO (A) RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** do (a) adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para pessoas legalmente incapazes.

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que aborda a identidade e o protagonismo infanto-juvenil de adolescentes, dirigida por Thalita Catarina Decome Poker; Endereço Institucional: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco B, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (019) 9.8199.5563. E-mail: catarinadecome@gmail.com. Juntamente com o consentimento dos (as) seus (suas) responsáveis.

Queremos saber o que você entende sobre o significado da expressão “sujeito de direitos”; como é na sua vida ser criança sujeito de direitos; e também, entender a sua história pessoal por meio de algumas entrevistas e encontros.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os (as) adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 14 anos á 18 anos de idade.

A pesquisa será feita no/a local de sua escolha onde você se sinta mais á vontade. Para que você possa contar a sua história e o que entende por ser sujeito de direitos, será usado/a um gravador, para registrar a sua voz, ele é considerado (a) seguro (a), mas caso aconteça algo, que considere errado ou que se sinta desconfortável, você pode interromper a entrevista nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Além disso, caso se sinta mal emocionalmente e/ou fisicamente por conta da pesquisa, será dado os devidos encaminhamentos como prestar socorro e atendimento para que você se sinta segura e preservada. Mas há coisas boas que podem acontecer como ajudar as

peessoas a pensarem nos seus direitos considerando o olhar de adolescentes como você. E, a criar um método pela história de vida que busque entender os acontecimentos na sociedade pela visão de adolescentes, como você.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em forma de tese – um livro que ficará na biblioteca do Instituto de Psicologia na USP e em forma de artigo em revista científica.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

_____ (NOME POR EXTENSO DO (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do (a) adolescente (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: