

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

LIS ALBUQUERQUE MELO

**ENTRE SE DIZER E SER DITO CRIANÇA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS
CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS ACERCA DA AÇÃO DE PARTICIPAÇÃO**

FORTALEZA

2012

LIS ALBUQUERQUE MELO

ENTRE SE DIZER E SER DITO CRIANÇA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS
CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS ACERCA DA AÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M485e Melo, Lis Albuquerque.
 Entre se dizer e ser dito criança : significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação / Lis Albuquerque Melo. – 2012.
 117 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Psicologia.
 Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.
1. Psicologia do desenvolvimento – Bom Jardim(Fortaleza,CE). 2. Educação de crianças – Bom Jardim(Fortaleza,CE). 3. Participação social – Bom Jardim(Fortaleza,CE). I. Título.

CDD 155.4567098131

LIS ALBUQUERQUE MELO

ENTRE SE DIZER E SER DITO CRIANÇA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS
CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS ACERCA DA AÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia

Aprovada em: 15/06/2012

BANCA EXAMINADORA

Veriana de Fátima R. Colço

Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ângela de Alencar Araripe Pinheiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lúcia Rabello de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Às crianças que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Angela, pelo seu amor incondicional, pelas suas constantes “facilitações”, pela sua presença ao meu lado nas travessias da Vida, das mais tranqüilas às mais tenebrosas;

Ao meu pai, Miguel, por todo o carinho, o cuidado e a fervorosa torcida, e pela sua disponibilidade em revisar o texto e ser o meu consultor para assuntos da língua portuguesa;

Ao meu irmão Caio, por saber que o tenho por perto;

À minha orientadora, Veriana, pela sua sabedoria, simplicidade, compromisso, paciência, pela nossa parceria, por muito me ensinar e por me deixar livre para aprender e ser;

Às professoras Ângela e Lúcia, por concordar em participar da avaliação deste trabalho, desde o momento do Exame Geral à Defesa, por suas tão preciosas contribuições;

Ao Helder, “O” secretário da Pós, pela sua dedicação, sensibilidade e atenção imensuráveis e ao Prof. Pascual, pela parceria tão especial na construção do desafiante sonho da docência;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na realização deste trabalho;

Aos que fazem o Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim, em especial a Ana Virgínia, a Girlyane, a Lídia e a Herlene, pela acolhida e disponibilidade, por estarem juntas na realização, da melhor forma possível, da pesquisa de campo;

A cada uma das crianças e cada um dos adolescentes participantes do Projeto no qual a pesquisa foi desenvolvida;

A todos que fazem o Nucepec, por compartilharmos esse espaço de encontros e lutas, tão especial nos caminhos que fiz, nas escolhas que faço;

Aos colegas do grupo de orientação, pelas ZDP's construídas, a torcida e o carinho, assim como à turma do Ludice, por todas as instigações compartilhadas;

A Érica e ao Jon, pelo nosso coletivo repleto de “problemas pra pensar”, “questões emblemáticas” e “tensões de fronteira”;

Aos colegas da turma de mestrado, da Europa à América Latina, lembrando com carinho de nossas discussões. Mesmo com nossos raros encontros, sempre estimei estar com cada um de vocês;

A Titila, que me levou ao encontro das crianças do MSMCBJ, a Ju e ao Jandim, amigos de sempre, que havendo cursado o Mestrado antes, souberam bem me dizer “como lidar”;

Ao meu querido grupo (Lúcia, Alexandre, Franz e Inês), pelo nosso espaço de crescimento e verdadeiras revoluções, pela acolhida, por estarmos juntos e tão presentes uns com os outros;

Um agradecimento especial ao Franz, que super colaborou com as filmagens das Oficinas. E ao Ricardo e ao David, pela disponibilidade de amigos e profissionais na edição dos vídeos.

À turma formada por Cintia, James, Nathy, Vini, Humberto, Lua e Saulo, parceiros e amigos sempre tão pacientes diante de tantos “mimimis” meus, de quem recebi muito carinho, cervejas e força nessa jornada de mestranda (Salve o nosso carnaval!);

A Dedélia, com toda sua paciência e cumplicidade compartilhadas nos momentos mais caseiros de mestranda;

Ao querido Artur, meu orientador para assuntos empiricamente da infância, por todos os seus “olás!”, por todas as vezes que me desconcentrou para mostrar uma super incrível novidade ou simplesmente pedir água;

A Luzia, às crianças do grupo de Messejana e aos encontros experienciados no Gepe, por todas as vibrações de amor compartilhadas nesse período;

Ao Zazu, pela nossa amizade e a vontade de viver que ele me inspira;

À Vida, por ser fluxo!

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender os significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação. Dos diversos lugares que crianças ocupam na sociedade brasileira constata-se que junto aos discursos e práticas sociais que enaltecem seu direito à participação e à voz na vida social e política, coerentes com o fato de as crianças serem facultados direitos e deveres, coexistem aqueles que a afirmam em um lugar de incapacidade e inferioridade no percurso de desenvolvimento do sujeito racional de uma sociedade eminentemente adultocêntrica. Desde uma perspectiva histórico-cultural da constituição humana, compreende-se que as crianças se constroem como tais nas tensões características desse contexto. A participação é compreendida no presente trabalho como uma ação que se concretiza na interação com o(s) outro(s), em contextos social e culturalmente carregados de valores, sendo focadas as situações cotidianas, com sua diversidade de modos possíveis de participar. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida junto a um grupo de crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 17 anos, participantes de um projeto social no nordeste brasileiro. Como técnicas de geração de dados, foram utilizadas a metodologia das Oficinas, caracterizando uma pesquisa-intervenção, e a observação participante. As formas de registros adotadas foram o diário de campo e a gravação dos encontros em vídeo, seguida de transcrição. Os dados construídos foram analisados a partir do referencial da Rede de Significações e de uma análise microgenética na matriz histórico-cultural. As crianças e os adolescentes criaram estratégias participativas para lidar com a tensão entre o instituído e a experiência, produzindo sentidos em torno de significados hegemonicamente compartilhados acerca de sua participação. Assim, a participação destes sujeitos acontece em seu cotidiano, nas situações mais simples de interação, nos microespaços das relações, assim como, em práticas participativas socialmente reconhecidas para que esse processo se concretize. Entretanto, as imagens de infância presentes nas práticas com crianças muitas vezes acabam por (for)matar as experiências de ser criança e de participar, desconsiderando os contextos, as demandas e as possibilidades de um tempo que está sendo sempre desfeito, refeito e construído.

Palavras-chave: Infâncias. Participação de Crianças. Desenvolvimento Cultural. Processos de Significação.

ABSTRACT

This study aimed to understand the significances and meanings constructed by children regarding the action of participation. From the many places that children occupy in Brazilian society, it appears that, among the discourses and social practices that enhance their right to participation and voice in social and political life, consistent with the fact that rights and duties are assigned to the children, it coexists those that claim a place of inadequacy and inferiority in the course of development of the rational subject of an eminently adultocentric society. From a historical-cultural perspective of the human constitution, it is understood that children are constructed as such by the context characteristics tensions. Participation in this study is understood as an action that is realized in the interaction with the other (s) in cultural and social contexts filled with values, focusing on everyday situations, with their diversity of possible ways to participate. This qualitative research was developed with a group of children and adolescents aged between 7 and 17 years, participants in a social project in northeastern Brazil. As techniques for generating data, we used the methodology of the Workshops, characterizing an intervention research, and participant observation. The registers adopted were the field diary and video recording of meetings, followed by transcription. The constructed data was analyzed from the reference of Network of Significations and the microgenetic analysis by the historical-cultural matrix. The children and the adolescents created participatory strategies to deal with the tension between the instituted and the experience, producing meanings around shared hegemonic significances about their participation. Thus, the participation of these subjects happens in their daily lives, on most simple interaction, in micro-spaces of relations, as participatory practices socially recognized for this process to take place. However, images of children present in practices with children often end up formatting the experience of being a child and to participate, disregarding the contexts, needs and possibilities of a time that is always being undone, redone and built.

Keywords: Childhood. Children Participation. Cultural Development. Processes of Signification.

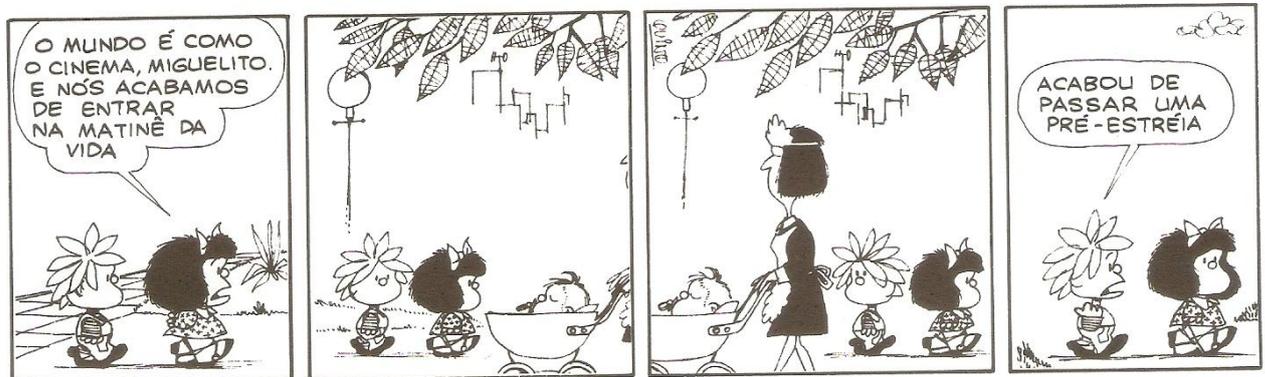
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF 88	Constituição Federal de 1988
CNUDC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MSMCBJ	Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
UNICEF	United Nations Children's Fundation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O PERCURSO CONSTRUÍDO NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS.....	18
2.1	Caracterização da pesquisa.....	18
2.2	A escolha do grupo, as crianças participantes e o contexto da pesquisa empírica.....	23
2.3	A chegada e a permanência no Projeto: observações, imersão e o desenvolvimento das Oficinas de Participação.....	30
2.4	Sobre as categorias e o suporte teórico-metodológico das análises.....	40
3	A PRODUÇÃO DE INFÂNCIAS E OS MODOS DE SER CRIANÇA PARA UMA ABORDAGEM DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL.....	45
3.1	Infâncias construídas.....	45
3.2	Infâncias em imagens.....	47
3.3	Essa tal Modernidade.....	48
3.4	As crianças brasileiras: seus direitos, deveres e sua participação.....	53
3.5	Rupturas, permanências e possibilidades.....	58
3.6	Algumas considerações para seguirmos adiante.....	62
4	MODOS DE SER, AGIR E DIZER: AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	64
5	MODOS DE PARTICIPAR: SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS.....	79
5.1	Participação: elementos conceituais.....	79
5.2	Significados e sentidos construídos pelas crianças acerca de sua participação.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE.....	116
	ANEXO.....	117

1 INTRODUÇÃO¹



Fonte: LAVADO, J. S. (Quino). Toda Mafalda: da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p 119.

O envolvimento com questões da infância, o trabalho e a pesquisa com crianças colocaram-me frente a frente com uma série de paradoxos presentes na constituição de saberes e práticas com esse público. Vi-me, por diversas vezes, envolta com um sentimento de indignação diante de situações diversas de violação de direitos, violências e desigualdades sociais relacionadas à infância em nosso país. Das diversas situações, chamou em especial minha atenção o tema da participação de crianças.

Observando momentos nos quais se propunha a participação de crianças (na proposição de políticas públicas, em atividades institucionais), durante os quais foi possível observá-las e acompanhá-las, colecionando impressões e percepções, atentei para situações nas quais as crianças pareciam ser tratadas como miniaturas de adultos, aparentemente atendendo a planos e expectativas destes, reunidas em projetos sociais para fazer volume e serem “divulgadas” em propagandas institucionais, somadas em números que poderiam gerar financiamentos. A participação, nessas situações, parecia ser algo dado às crianças sem que houvesse uma legítima apropriação desta prática por esses sujeitos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe, pela primeira vez na história constituinte do país, um capítulo dedicado à criança e ao adolescente, adotando o princípio da universalidade e a consideração desses sujeitos em sua condição especial de pessoa em desenvolvimento, constituindo-se como prioridades absolutas. Posteriormente, a lei 8.069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), foi promulgada, contribuindo para a consolidação e legitimação da representação social de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. (PINHEIRO,

¹Utilizamos nesta dissertação tanto a primeira pessoa do singular como a do plural, visto que há momentos em que o texto se refere a percepções e justificativas do percurso acadêmico da mestranda, mas em sua totalidade trata-se de um trabalho de parceria desta com sua orientadora.

2001). A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) (ONU, 1989), promulgada pela ONU em 1989, assinalava, por sua vez, “o direito à opinião (art.12), à liberdade de expressão e ao acesso à informação (art.13), à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (art.14) e à liberdade de associação (art.15)” (ESPINAR, 2003, p. 13, tradução nossa), como condições para que a participação infantil se efetue como intervenção nas decisões de interesses das crianças.

Observando, no entanto, os diversos lugares que crianças ocupam na sociedade brasileira, constato que junto aos discursos e práticas sociais que enaltecem seu direito à participação e à voz na vida social e política, coerentes com o fato de às crianças serem facultados direitos e deveres, coexistem aqueles que as posicionam como um “vir a ser”, afirmando um lugar de inferioridade no percurso de desenvolvimento do sujeito racional de uma sociedade eminentemente adultocêntrica², desconsiderando sua possível capacidade de contribuir na construção do momento presente.

Castro (2001a), em suas críticas à lógica desenvolvimentista, coloca que, na era moderna, a construção da psicologia da infância esteve intimamente relacionada com a noção de norma, correspondendo o sentido da infância a uma trajetória a ser percorrida até a idade adulta. Desse modo, a referida autora questiona como é possível compreender a infância sem que as diferenças entre crianças e adultos recaiam sobre esta lógica, segundo a qual a criança é posicionada como um sujeito em potencial e não pela competência no presente, tendo como consequência a sua inserção na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas.

Percebo que há uma tensão entre a ideia de crianças como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, fundamentando a necessidade de proteção, e a ideia de crianças que participam, que fazem parte da construção de uma realidade social comum, consideradas sujeitos de direitos e possuidoras de voz. Isso porque, muitas vezes, essa proteção, de fato necessária, pode também acabar reforçando uma noção de incapacidade e fragilidade absolutas das crianças. Temos, então, uma infância cuja participação é legitimada legalmente ao mesmo tempo em que a criança por vezes é concebida em uma posição de falta e incapacidade, em culturas eminentemente adultocêntricas (CASTRO, 2001a).

²É importante assinalar, a partir desse ponto, nossa compreensão de que as relações de poder não estão restritas ao adultocentrismo aqui mencionado. Estas relações se constituem a partir de outras dimensões igualmente importantes no processo de “normalização” da infância. Há, portanto, a hierarquização que determina dominantes e subordinados, as formas de conceber as diferenças como desigualdades, numa oposição entre inferior e superior, além das exclusões e inclusões perversas.

Espinar (2003) apresenta um estudo no qual se objetivou abordar a participação de crianças desde a visão que elas próprias têm do tema e desde as práticas participativas em que estão envolvidas³. Em um trabalho coletivo envolvendo crianças e adultos, buscou-se construir um novo conhecimento acerca da participação infantil desde as interações e relações entre esses segmentos no próprio processo de participar, sendo relevante nesse processo a possibilidade de situar-se desde o lugar do outro, compreender suas linguagens e seus modos de entender a vida.

Outro estudo, que serviu como referência na nossa discussão acerca da participação de crianças, trata-se do trabalho desenvolvido por Fernandes (2009), no qual se objetivava que as próprias crianças pudessem construir seus conhecimentos acerca das representações, práticas e poderes no exercício de seus direitos, entre os quais teve destaque o direito à participação, considerando-se os contextos e as condições sociais e políticas nos quais as crianças estão inseridas, envolvidas na produção mútua de sujeitos e realidade. Para tanto, Fernandes (2009) parte de pressupostos da Sociologia da Infância, a partir dos quais as crianças são concebidas como atores com voz e ação sociais, e utiliza uma multiplicidade de recursos metodológicos para dar conta da complexidade dos discursos das crianças.

Fernandes (2009) relaciona a crescente discussão acerca da situação da infância nas agendas sociais e políticas (em especial nos países centrais) à legitimação dos discursos que tratam da sua importância como grupo social. A infância passa a ser considerada como unidade de análise a partir de seu próprio campo, apontando sua importância na construção da realidade social. No entanto, a autora afirma que, além de pensar as crianças como cidadãs com necessidades de proteção, deve-se ampliar tal perspectiva para considerar as implicações da participação das próprias crianças na construção desses contextos de proteção. Para tanto, segundo a referida autora, é necessário reconhecê-las em suas competências, saberes e formas de participação, para que possam agir como verdadeiros atores sociais.

Nesse sentido, o conceito de participação de crianças apresenta-se como fundamental quando se trata de considerá-las como atores sociais, tendo em mente a

³ A pesquisa contou também com a participação de adultos e das instituições envolvidas com as crianças nesse processo. Para tanto, foram traçados como objetivos: construir um marco conceitual da participação infantil, construir uma tipologia das formas participativas diversas e elaborar indicadores da participação infantil. As crianças participantes dessa investigação eram vistas como construtoras de conhecimento, a partir de seus modos próprios de compreender e configurar as suas experiências participativas. Dessa forma, a maneira de compreender seu direito de participar se dá justamente a partir de sua participação na compreensão do objeto do estudo. Este não pretendeu ser conclusivo. Na verdade trouxe mais interrogações e apontou para as dificuldades e problemáticas da participação infantil, inclusive no que diz respeito ao envolvimento dos adultos nesse processo, o que é colocado como problema de fundo. (ESPINAR, 2003)

consolidação da ideia de cidadania da infância. A autora aponta para alguns obstáculos nessa definição, dentre os quais se destaca a questão do poder, em um contexto social marcado por concepções e práticas paternalistas, nas quais as crianças se tornam invisíveis, apontando para o fato de que “o discurso ‘politicamente correto’ da importância da participação infantil é encarado pelos próprios destinatários (as crianças) de uma forma crítica, identificando mesmo obstáculos, essencialmente de natureza cultural, para o real exercício desse direito.” (FERNANDES, 2009, p. 293)

A referida autora coloca ainda que a participação infantil está intimamente relacionada com as condições estruturais nas quais está inserida.

[...] se por um lado, o discurso legislativo é legitimador de uma imagem de criança/jovem participante, por outro lado esta imagem esbate-se nos discursos e nas práticas que estas crianças e jovens têm na vida social. Com efeito, das suas vozes emerge uma incipiente intervenção, uma reduzida participação e o reconhecimento sobre a valorização social negativa das suas competências enquanto cidadãos com direitos de participação. (FERNANDES, 2009, p. 299)

Tendo como base a sua experiência como membro da Coordenação de Formação Cidadã da Comissão de Participação Popular da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Soares (2011) apresenta uma problematização acerca da participação de crianças e adolescentes na política de Orçamento Participativo do município. O autor busca construir argumentos consistentes, a partir de categorias da Psicologia Histórico Cultural, a fim de elucidar a seguinte questão: “A participação de crianças e adolescentes, a partir de seis anos de idade, na política de Orçamento Participativo, é justificável do ponto de vista cognitivo, psicológico e psicopedagógico? Quais as implicações, no âmbito ‘psi’, desta participação?” (SOARES, 2011, p.3-4)

Embora esteja afirmado no ECA o direito de crianças e adolescentes de participar da vida política comunitária (Artigo 6º, Inciso IV), Soares (2011) aponta para uma “quase inexistência”, em atividades socialmente reconhecidas, de espaços de decisões democráticas que incluam esses segmentos. Trata-se de uma exclusão observada não só em um contexto macro-político, mas também nas relações políticas do cotidiano, trazendo a marca de uma organização social que separa as crianças das atividades de participação, enquanto estas se preparam para a vida adulta.

Fundamentado nas ideias de Vigotski⁴, Soares (2011) argumenta que a participação de crianças, seja em atividades lúdicas ou políticas, é fundamental para o seu

⁴Reconhecendo que há uma variedade de ortografias utilizadas nas referências das obras deste autor, escolhemos a grafia “Vigotski” para ser utilizada no decorrer do presente texto.

desenvolvimento cultural, afirmando que “discorreremos sobre a importância da *atividade socialmente coordenada como processo de humanização do homem*” (SOARES, 2011, p. 24), podendo ser considerada como um fator de transformação qualitativa no desenvolvimento infantil, com destaque para o desenvolvimento da linguagem.

Em artigo recente buscamos também problematizar a participação de crianças nas atividades do Orçamento Participativo de Fortaleza a partir de uma discussão de cunho teórico fundamentada na Teoria da Atividade Humana de Leontiev. (MELO; COLAÇO; PASCUAL, 2011) Tomamos como ponto de partida os questionamentos e discussões que surgiam entre os delegados adultos do OP acerca da capacidade das crianças participarem - a elas é facultado espaço de participação no OP Criança e Adolescente. Havia firmes posições de discordância em relação à abertura desse espaço e entre os convidados para esse debate estava a Psicologia.

Da discussão empreendida, atentamos para o fato de que a participação de crianças nas atividades do OP encontra sérios obstáculos culturais para se efetivar. Entretanto, reconhecemos, na concepção de cultura como um constructo humano, possibilidades de constituição de novos discursos e práticas que favoreçam essa participação. Mesmo que as leis prescrevam sobre a condição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, a questão da participação com a qual nos deparamos, vai além, apontando para a necessidade de que tais prescrições estejam conectadas com a realidade histórica e sócio-cultural em que se inscrevem. Nesse sentido, a partir da Teoria da Atividade, compreendemos que a participação infantil é possível quando se trata de ações às quais as crianças possam estar apropriadas ou possam desenvolver esta apropriação, atentando para os constructos culturais em movimento no contexto da atividade humana.

Monteiro (2006) apresenta em seu trabalho uma discussão sobre a cidadania de crianças e adolescentes no contemporâneo, discutindo o modelo de cidadania clássica, a cidadania como é apropriada social e politicamente no Brasil e, então, aponta dificuldades e possibilidades de pensar a cidadania desses sujeitos, não somente a partir da referência etária, dentro de uma lógica desenvolvimentista. Para tanto, parte de uma concepção de crianças e adolescentes como atores sócio-políticos relevantes no presente.

A referida autora enfatiza uma discussão necessária relativa à ideia de universalização quando esta é colocada em oposição às diferenças. Nesse sentido, Monteiro (2006) assinala que tal compreensão pode findar por subordinar minorias e particularidades a uma identidade hegemônica e, então, defende que a igualdade possa ser vista como integração e não homogeneização.

Para Monteiro, (2006), a lógica desenvolvimentista justifica a exclusão de crianças do exercício da participação e da cidadania. No entanto, tal fato se esvai quando elas são consideradas em um processo contínuo de aprendizagem. Assim, a autora adota uma compreensão de cidadania como um processo dinâmico, não restrito a direitos e responsabilidades padronizadas e a participação é, então, concebida como uma forma de inserção na sociedade, não mais presa às orientações adultocêntricas.

Compreendemos que a participação de crianças, assim como as concepções de infância e os modos de ser criança são social e historicamente constituídos, desde referências culturais, permeadas pelos valores de cada época, espaço, grupo humano. Referenciadas em uma perspectiva histórico-cultural da constituição do sujeito, a partir de construtos teóricos desenvolvidos por Vigotski e Bakhtin, compartilhamos uma concepção de desenvolvimento cultural como processo que se constrói a partir das interações sociais, dentre as quais identificamos a ação de participação. Nesse sentido, compreendemos que a ação de participação está implicada na promoção de desenvolvimento, produzindo espaços simbólicos de mediações sociais a partir do que os sujeitos se constituem e constroem realidades. Não há, portanto, referências *a priori* orientando o desenvolvimento como, por exemplo, a ideia de estágios a serem alcançados.

Na tarefa de explicitar o que estamos denominando como participação de crianças, reunimos, a partir das leituras tomadas como referências, uma série de elementos que nos ajudam a construir uma concepção sobre o tema. No entanto, findamos por construir uma compreensão bastante ampla que, por sua vez, dificultou a abordagem do nosso objeto de estudo. De toda forma, nossa compreensão ampla aponta para a participação de crianças como uma ação que se concretiza na interação com o(s) outro(s), em contextos social e culturalmente carregados de valores. Tal ação caracteriza-se, fundamentalmente, pela possibilidade de, fazendo parte, a criança poder tomar parte e ter parte (BORDENAVE, 2007) nas situações, assuntos, relações e contextos com os quais está envolvida, quer de forma direta ou indireta. Nesse sentido, atentamos para as situações cotidianas em que, nas interações sociais, as crianças constroem significados e sentidos para suas ações participativas, desde a diversidade de modos possíveis de participar.

A propósito, não é objetivo deste trabalho criar tipologias, avaliando, a partir de modelos preconcebidos, a participação das crianças. Interessa-nos conhecer como é para as próprias crianças participar, quais significados e sentidos são construídos por elas acerca de sua participação e, assim, poder compreender formas possíveis dessa prática.

Ao problematizarmos a participação infantil, observamos que são postas em evidência as tensões existentes nessa relação (crianças e participação), podendo o presente estudo contribuir sobremaneira para repensar e transformar discursos e práticas sociais relativas aos direitos, aos deveres e às diferenças, possibilitando a ampliação de olhares e ações sobre o tema em questão e a produção de novos sentidos. Além disso, a abordagem do tema proposta neste projeto colabora para uma mudança no olhar sobre a infância para um olhar com ela, contribuindo para a sistematização da pesquisa com crianças.

Dessa forma, traçamos como objetivo geral do presente trabalho compreender os sentidos e significados construídos pelas crianças em relação à ação de participação, considerando o processo de desenvolvimento cultural dos sujeitos e sua inserção social. Em relação aos objetivos específicos, estão elencados: compreender os modos de participação das crianças, atentando para as interações sociais construídas no Projeto, a partir da realização de Oficinas de Participação; analisar as interações sociais nas quais as crianças se envolvem, em suas implicações com a constituição de sujeitos e os modos de participação; analisar as relações entre os modos de participação e a constituição da subjetividade infantil, a partir da maneira como as crianças significam a ação de participação.

Iniciamos com um capítulo referente às escolhas metodológicas e o percurso construído na pesquisa com as crianças, apresentando de forma detalhada o tipo de pesquisa realizada, a escolha do grupo para a pesquisa de campo, as crianças participantes e o contexto da pesquisa. Além disso, segue uma descrição sobre o processo de inserção e permanência no campo de pesquisa, da realização das oficinas com as crianças, concluindo com uma apresentação das categorias analíticas construídas e do suporte teórico metodológico utilizado na análise do *corpus* da pesquisa.

Em seguida, desenvolvemos um capítulo predominantemente teórico, no qual discutimos, a partir da concepção de infâncias socialmente construídas, as imagens produzidas acerca da infância, as implicações do projeto de Modernidade na construção dessas imagens, a emergência de representações sociais de crianças e adolescentes no tecido social brasileiro, concluindo com uma discussão acerca das permanências, rupturas e possibilidades de se pensar a infância a partir de demandas contemporâneas, considerando os modos de ser criança e de participar.

Nos capítulos seguintes, trazemos a discussão e análise do *corpus* da pesquisa. Primeiramente, relacionando a concepção aqui adotada de desenvolvimento cultural, buscando fazer uma leitura das interações construídas no Projeto em suas implicações na constituição dos sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, apresentamos no capítulo seguinte uma discussão

envolvendo os elementos para uma concepção de participação infantil, relacionando algumas questões problematizadoras do tema, seguindo com a análise das interações sociais registradas na pesquisa, compreendidas como ações participativas. Nesse contexto, buscamos compreender, a partir dos modos de participar das crianças, os significados e sentidos construídos acerca da participação infantil.

A pesquisa aqui desenvolvida não se propõe a dar conta de toda a amplitude do tema abordado. Traçamos, portanto, nas considerações finais, algumas questões suscitadas no processo de investigação, pela importância nelas reconhecida para a continuação de trabalhos afins.

2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O PERCURSO CONSTRUÍDO NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Quando duas pessoas se encontram e uma delas está de cabeça para baixo, não é tão fácil dizer qual delas está na posição certa. (Jostein Gaarder, 1997, p. 23)

Buscando uma coerência com o referencial teórico-metodológico adotado para a abordagem do problema da participação de crianças, as escolhas em seguida apresentadas foram focadas na concepção de produção de significados e sentidos pelos próprios participantes da pesquisa, destacando-se que se trata de uma investigação dentro de uma perspectiva histórica, materialista, dialética e dialógica. A experiência empírica com o grupo de crianças apontou, por sua vez, desafios de uma pesquisa que vislumbra um novo paradigma nas relações pesquisador/sujeitos da pesquisa, além de destacar a importância da reflexividade metodológica na construção do processo de pesquisar.

2.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa empírica que sustenta o presente trabalho foi desenvolvida através de uma metodologia de cunho qualitativo, a qual, como assinala Minayo (2004), tem como proposta responder a perguntas particulares, trabalhando com o universo de significados, abordando fenômenos não captáveis em moldes quantitativos. A autora destaca a abordagem dialética da pesquisa qualitativa na qual se busca “encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo” (MINAYO, 2004, p. 25)

Como técnicas de geração de dados, foram utilizadas a metodologia das oficinas, caracterizando uma pesquisa-intervenção, e a observação participante. As formas de registros adotadas foram o diário de campo e a gravação dos encontros em vídeo, seguida de transcrição.

Conforme colocado por Cruz Neto (2004) a técnica de observação participante é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, com o intuito de obter informações acerca da realidade dos atores sociais em questão em seu próprio contexto. Assim, segundo o referido autor, é possível observar os aspectos mais imponderáveis e evasivos da realidade. Montero (2006) define a observação participante como aquela que é realizada no curso da vida cotidiana das pessoas ou grupos com os quais a pesquisa está sendo desenvolvida, buscando conhecer, desde uma perspectiva “interna”, os eventos, fenômenos e as circunstâncias que fazem parte de determinadas realidades. Desse modo, a observação

participante, segundo a eferida autora, produz uma forma de teorização a partir da experiência, caracterizando-se ainda por sua flexibilidade e abertura.

A proposta metodológica das oficinas (ou grupos de discussão) foi inicialmente desenvolvida como “Oficinas da Cidade” nos projetos de pesquisa “Cidade, Consumo e Cidadania: a Infância e a Adolescência na Contemporaneidade Brasileira” e “O igual, o estranho e o inimigo: socialidades urbanas no novo milênio”, realizados pelo NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporânea – UFRJ)⁵, coordenado pela professora Lúcia Rabello de Castro. Esta metodologia foi ainda utilizada nas pesquisas de campo de uma tese de doutoramento, intitulada “Do si mesmo ao outro: vicissitudes da subjetivação política no contemporâneo” (MENEZES, 2004), como “Oficinas da Amizade”, e de duas dissertações de mestrado, intituladas “Adolescentes em processos de exclusão social: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida” (PITOMBEIRA, 2005), como “Oficinas da Juventude” e “Interações em um grupo de discussão sobre saúde: estudo de seu caráter mediador na constituição subjetiva dos participantes” (BARROS, 2010)

Ao propor as oficinas como atividade de pesquisa-intervenção, Castro (2003) também denuncia posições tradicionalmente adotadas pela pesquisa moderna, segundo as quais é mantida uma distância entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a partir de uma consolidação de “identidades inconfundíveis”, caracterizadas por “uma referência normativa prévia”, “estatuto das falas ordenados e classificados”, relações objetificadas com o outro e com a realidade em geral, assimilados a categorias conceituais prévias, pré-determinadas. Há, portanto, uma relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa estabelecida pelo domínio do saber, sendo “banidos do contexto de pesquisa o caos e o não-sentido” (CASTRO, 2003, p. 2-3).

Em contraposição e crítica a esse modo de fazer pesquisa, a metodologia das oficinas/grupos de discussão proposta pela autora caracteriza-se pela “permeabilidade entre os vários pontos de enunciação” (CASTRO, 2003, p. 4), sendo os objetivos da pesquisa, que definem a relação pesquisador com a realidade investigada, “constantemente re-feitos e transformados”, em uma construção conjunta de saberes, na qual ao contarmos sobre os sujeitos pesquisados somos também contados por eles. O ato de pesquisa implica na

⁵Foram realizadas em três cidades brasileiras – São José dos Campos, Rio de Janeiro e Fortaleza – num trabalho de parceria do NIPIAC, com pesquisadores locais. Em Fortaleza, a parceria foi realizada com pesquisadores do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) da Universidade Federal do Ceará, quando então participei como pesquisadora auxiliar; em São José dos Campos, a parceria foi realizada com a Universidade Paulista. As primeiras pesquisas resultaram na publicação: *Subjetividade e Cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras* (CASTRO, 2001b).

transformação de modos de convivência e os resultados, dessa forma, não alcançam um saber-poder de controle, previsão, explicação, mas um saber de “compartilhar de um horizonte comum”

Saber que pode ser visto como uma narrativa do presente, uma história que se conta sobre como vivemos, sofremos ou nos alegramos. Não se obtém por essas narrativas um arsenal de previsibilidade e confiança no futuro, mas uma maneira de se construir alguma integrabilidade sobre o que se viveu até aqui (CASTRO, 2003, p.5)

Em termos práticos, as oficinas são constituídas por uma série planejada de encontros com o intuito de discutir, refletir, imaginar e criar sobre aspectos das experiências dos participantes (CASTRO, 2000), sendo focadas no presente trabalho as experiências de participação das crianças.

No caso da pesquisa com crianças, Castro (2008) faz uma instigadora discussão acerca da necessidade de problematização da desigualdade estruturante da relação adulto/crianças no processo de pesquisa, apontando para uma mudança de paradigma nas relações pesquisador/sujeitos pesquisados, na medida em que crianças são concebidas como produtoras de cultura, de conhecimento e ação no/do mundo, assim como quando são incluídas a presença e ação implicadas do(a) pesquisador(a) neste processo. As oficinas (ou os grupos de discussão) constituem-se como uma metodologia de pesquisa-intervenção que traz consigo a premissa de que pesquisador(a) e crianças são partes constituintes e constituídas nos processos intersubjetivos da pesquisa, sendo imperativo considerá-los como localizados social, política e historicamente.

Ainda com foco na discussão sobre pesquisar com crianças, Sólon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008) enfatizam que, considerar a criança como ator social capaz, produtor de cultura e portador de história não necessariamente quer dizer que pesquisas com crianças devem ser desenvolvidas do mesmo jeito que pesquisas com adultos. É importante reconhecer que as crianças são potencialmente vulneráveis à relação de poder desigual entre pesquisador adulto e criança participante, o que leva a crer que é necessário refletir sobre o motivo de considerar a voz da criança, ou seja, atentar para que a razão de se incluir a criança seja realmente garantir o fortalecimento dos aspectos da pesquisa que irão beneficiar os interesses da própria criança. Reforçam que escutar as crianças, ouvi-las e agir sobre o que falam são três atividades diferentes e talvez poucas pessoas tenham agido eficientemente sobre o que as crianças tenham dito.

Dando continuidade às escolhas realizadas, foram utilizados para os registros, como assinalado anteriormente, o diário de campo e a gravação das oficinas em vídeo. Nesse

sentido, considerando as diferenças de objeto de estudo e destacando as aproximações relativas ao referencial teórico-metodológico, trazemos algumas contribuições de Meira (1994) relativas ao uso da videogravação. Ele aponta entre as características do uso da videografia o fato desta forma de registro possibilitar um resgate da densidade das ações comunicativas e gestuais na investigação de processos psicológicos complexos. No entanto, conforme assinala Meira (1994), a videografia não dá conta da amplitude de percepções do olho e ouvido humanos, devendo estar combinada com métodos de observação etnográfica, alcançando assim sua capacidade máxima e permitindo ao pesquisador “um maior acesso ao contexto de uma atividade, normalmente não capturado em vídeo” (MEIRA, 1994, p. 61). Além disso, o autor afirma como vantagem da abordagem videográfica-microgenética o fato de que: “[...] através dela podemos construir uma compreensão profunda sobre alguns casos significativos, ao invés de conclusões supostamente amplas sobre muitos casos cujo significado compreendemos apenas superficialmente.” (MEIRA, 1994, p. 63)

O uso da videografia costuma levantar algumas questões acerca da presença de câmeras no contexto da pesquisa. A este respeito, Meira (1994) nos lembra que na pesquisa em Psicologia qualquer que seja a forma que utilizamos para a construção de dados estaremos produzindo determinados efeitos no campo investigado, sendo necessário, portanto, registrar esta produção e possibilitar a análise das influências desses efeitos no processo de pesquisar e nos dados produzidos.

Na construção dos dados empíricos, junto ao grupo de crianças do Projeto escolhido, contamos com o auxílio ímpar de um colaborador que, de acordo com orientações dadas pela pesquisadora, ficou encarregado de efetuar os registros de vídeo das oficinas. Em vários momentos dos vídeos é possível testemunhar as crianças fazendo referências ao fato de estarem sendo filmadas, como bem ilustra o excerto a seguir.

Excerto No. 1 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Na conclusão de seus trabalhos, na primeira oficina, algumas crianças dirigem sua atenção para a filmagem:

Douglas: Edson, Edson, sorria, você está na Record

Menino: o Fabiano, ó, o Fabiano

Tom passa pulando na frente da filmadora

Mauro começa a soletrar o nome do Fabiano: f-a-b-i-a-n-o

Um dos meninos está tentando ver pela filmadora e chama o Mauro: ó, Mauro

Mauro: como é que...

Tati: ó, o cuzim da Elaine ali, ó

Criança: Carreata, né, professor?

Mauro: Deixa eu filmar! Deixa eu filmar! Deixa eu filmar!

Franz: Pode não!

Mauro: Num posso não.

Silvia grita: Professor!!!

Franz: Eu tenho que filmar vocês.

Mauro: Filma aí nosso trabalho, ó, filma aí, filma bem pertim do nome. Filma mesmo no nome. Filma o nome. [...] O nome, só o nome.
 E Franz assim o faz.
 Mauro: DEeixa eu ver, professor?
 Fabiano: Eita filmou foi muito, hein?
 Mauro: Edson, amostrando o nosso nome, aqui, ó, na câmera!
 Franz: Pronto?!⁶

De auxiliar de filmagens, Franz (colaborador) tornou-se um interlocutor nas discussões envolvendo o processo de pesquisa empírica e sua presença como responsável pelas filmagens também produziu efeitos neste processo, pelo que podemos observar nas interações estabelecidas entre ele e as crianças, essas interessadas não só pelo que Franz enxergava desde a lente da filmadora, mas também pela figura que ele representava, o que pode ser ilustrado de forma explícita no seguinte excerto.

Excerto No. 2 – Oficina 2 em 16 de junho de 2011
Durante a elaboração de seus trabalhos, na segunda oficina:
 Marcelo: Bó fazer ele aqui? (falando com Fábio e referindo-se ao Franz)
 Franz: O trabalho é de vocês.
 Marcelo: Bó fazer ele aqui, Fábio?
 Fábio: É nosso, mah, tu tá na nossa equipe (dirigindo-se ao Franz).
 Marcelo: Bó fazer ele aqui, Fábio, Fábio, aí nós bota um brinco, né, não?
 Fagner: A tia tá dando opinião lá! (na equipe das meninas, acompanhada de perto pela pesquisadora).
 Marcelo: Aí nós faz uma barba, vamo fazer ele, o nome dele é “roqueiro”!

O desenho metodológico apresentado neste item, principalmente no que se refere às Oficinas e à observação participante, tornou-se fundamental para que os dilemas da participação pudessem se constituir em uma perspectiva relacional, tornando-se questão para a pesquisadora e para as crianças.

Seguimos com a descrição do processo de escolha do grupo de crianças, da inserção no campo e do contexto da pesquisa empírica. Mas antes de concluir este tópico, é necessário esclarecer que foram resguardados nesta investigação todos os critérios e condições da pesquisa com seres humanos, como o sigilo e a preservação da identidade das crianças, assim como a sua aceitação plena de participação e o consentimento de seus pais ou responsáveis, formalizado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e na aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mesmo respeitando todas as exigências formais, poderemos observar adiante, que a aceitação das crianças em participar e sua permissão relativa ao uso dos instrumentos de registros passam por desafios outros, presentes no percurso da pesquisa empírica.

⁶Em todas as referências feitas às crianças e aos adolescentes participantes da pesquisa são utilizados nomes fictícios, a fim de resguardar o sigilo e preservar suas identidades.

2.2 A escolha do grupo, as crianças participantes e o contexto da pesquisa empírica

Ainda na elaboração do pré-projeto de pesquisa a ser submetido na seleção para o mestrado, elenquei algumas instituições não-governamentais do município de Fortaleza e região metropolitana que trabalhavam com crianças para realizar visitas. Tinha como objetivo conhecer melhor a atuação dessas instituições e as formas de inserção das crianças nas atividades, considerando o tema da pesquisa, qual seja, a participação infantil. Visitei, portanto, uma instituição que desenvolve trabalhos com arte-educação, outra que atua vinculada ao desenvolvimento da comunidade e uma terceira que se constitui como espaço de discussão e problematização de uma rede de participação ativa de jovens do município. Já no mestrado, desenvolvendo o projeto de pesquisa, dei continuidade às visitas, quando foi possível conhecer um grupo folclórico que inclui crianças da comunidade na montagem do “Boi” (manifestação folclórica) e um grupo de crianças participantes de atividades terapêuticas em um movimento de saúde mental comunitária. Além dos grupos visitados, tive um melhor conhecimento de diversos espaços que trabalham com crianças na cidade, conhecimento este facilitado pelos contatos estabelecidos no Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC/UFC) e junto aos representantes de instituições componentes do Fórum Permanente das Ong’s de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Ceará (Fórum DCA/CE)⁷. De uma forma geral, nos espaços que conheci eram desenvolvidas atividades culturais, escolares, comunitárias e de formação política com crianças e adolescentes.

Dessa forma, no próprio percurso de visitas às instituições e aos grupos, a partir das conversas com seus participantes e das observações realizadas foi sendo construída a definição dos critérios de escolha do campo de pesquisa. Isso porque os contatos com esses grupos e instituições, articulados aos estudos teóricos e às discussões no grupo de orientação permitiram uma maior clareza acerca do objeto da pesquisa e do que se tornava necessário para a escolha do grupo com o qual poderia trabalhar. A escolha do grupo de crianças foi

⁷O Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), em atividade desde agosto de 1984, trata-se de um Núcleo de ensino, pesquisa e extensão situado no Departamento de Psicologia da UFC, com ações voltadas prioritariamente para a promoção dos direitos da criança e do adolescente. Vem desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a temática; promove ações de extensão; mantém acervo especializado na área; realiza projetos de ação direta; mantém grupos de estudos; bem como tem significativa participação técnica política, marcadamente no Ceará, na temática dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Atualmente sou consultora do Núcleo, do qual fui integrante desde o início da graduação em Psicologia e a partir do qual participei da construção e do desenvolvimento de diversas atividades relacionadas à infância e à adolescência. Dentre as atividades, fui representante do Núcleo no Fórum DCA-CE, espaço da sociedade civil organizada na luta pela promoção, defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes. No Fórum DCA-CE tive oportunidade de conhecer uma série de instituições não governamentais que desenvolvem ações diretas com o referido segmento social.

feita, portanto, em um processo de reconhecimento e apreciação de espaços infantis, no qual foram levadas em conta a viabilidade para a realização das oficinas, as formas de acolhimento e disponibilidade de cada espaço à pesquisa, além das implicações entre a sua dinâmica e o processo de construção teórica do tema de pesquisa.

Assim, foi escolhido inicialmente um grupo de crianças vinculado ao Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim (MSMCBJ), no município de Fortaleza. Fundado em 1996 por missionários combonianos, como parte da atuação desses na região do Grande Bom Jardim, em uma perspectiva de práticas libertadoras, o MSMCBJ teve início com a criação de espaços para escuta e trabalhos terapêuticos oferecidos às famílias moradoras da região, que viviam em situação de extrema pobreza, em um cenário de marginalização social. A falta de perspectivas, a baixa autoestima de seus moradores e a falta de motivação para a resolução de seus problemas constituíram o estímulo para o desenvolvimento de ações de desenvolvimento comunitário organizadas por voluntários e lideranças das comunidades eclesiais de base que ali se concebiam. Com a formação dos primeiros terapeutas comunitários teve início um trabalho de atendimento terapêutico de adultos, adolescentes e crianças, desde uma abordagem bio-psico-sócio-espiritual. (MOVIMENTO DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA DO BOM JARDIM, 2011)

O Grande Bom Jardim é conhecido como uma região marcada pela violência, miséria, desemprego e marginalização. No entanto, apresenta também um significativo nível de organização social, com um campo fértil de associações comunitárias, organizações não-governamentais e grupos de manifestações culturais e artísticas. Trata-se de uma região localizada na periferia da cidade de Fortaleza, comportando mais de uma dezena de comunidades e bairros, com significativos problemas de moradia, saneamento e urbanização. (MOVIMENTO DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA DO BOM JARDIM, 2011)

O trabalho desenvolvido pelo MSMCBJ foi construído fundamentado na crença de que, trabalhando a consciência de si, de suas potencialidades e dignidade, os moradores do Grande Bom Jardim poderiam tornar-se agentes de transformação diante da situação de miséria e exclusão social na qual viviam. Ou seja, acreditava-se (e ainda acredita-se, especialmente com os resultados conquistados) que a transformação da realidade social torna-se possível a partir da transformação das pessoas que as constroem, o que está afirmado na missão institucional do referido Movimento.

O Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim acolhe o ser humano, respeitando suas dimensões bio-psico-sócio-espiritual, promovendo o desenvolvimento dos seus potenciais, através do resgate dos valores humanos e

culturais, no sentido de favorecer a qualidade das relações pessoais, interpessoais e comunitária para a promoção do dom da vida. (MOVIMENTO DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA DO BOM JARDIM, 2011)

Comemorando 15 anos de existência em 2011, o Movimento desenvolve atualmente diversas atividades no campo terapêutico e social, quais sejam: grupos de terapia comunitária, de autoestima e biodança, atendimento de massoterapia e atendimentos psicológicos individuais, acompanhamento de crianças e adolescentes em seus projetos de promoção da vida, ações de resgate da cultura na aldeia indígena Pitaguary, cursos de formação profissional, oficinas de arte-terapia, trabalho com artes cênicas no grupo Semearte, administração em regime de co-gestão do CAPS II (Centro de Atendimento Psicossocial da Regional II do município de Fortaleza), manutenção da Horta Comunitária e construção dos fornos solares como forma de resgate da relação homem-natureza, além de manter um Ponto de Cultura através da Casa AME (Arte, Música e Espetáculo) e um Ponto de Leitura através da Biblioteca Comunitária. (MOVIMENTO DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA DO BOM JARDIM, 2011)

O grupo inicialmente escolhido caracterizava-se como uma intervenção terapêutica, de fortalecimento da autoestima de crianças e adolescentes. Ainda no primeiro ano de mestrado, foi iniciado um processo de aproximação, negociações e imersão neste grupo, sendo delineada em parceria com os participantes e as facilitadoras deste a proposta das oficinas de Participação. No entanto, após um longo recesso entre o final de 2010 e início de 2011, com a retomada das atividades do grupo, houve uma significativa redução da frequência das crianças, o que inviabilizou a realização das oficinas. Nesta nova configuração, tivemos um encontro com as poucas crianças que ainda compareciam ao grupo para conversarmos sobre a atual situação e consequentes decisões e, diante da impossibilidade de desenvolvimento da pesquisa com o grupo terapêutico, o próprio Movimento apresentou outros projetos de sua responsabilidade nos quais era atendido um público infantil e nos quais a pesquisa poderia ser realizada.

Foi assim que cheguei ao campo empírico desta investigação: um Projeto do MSMCBJ no qual são atendidos crianças e adolescentes com idades de sete a dezessete anos⁸, moradores do Grande Bom Jardim, especificamente da região denominada Siqueira II, na qual

⁸Embora seja proposta uma pesquisa-intervenção com crianças, participaram também das oficinas alguns adolescentes por já integrarem o grupo escolhido, no qual estão presentes em menor quantidade. Não visualizamos prejuízo ao foco da pesquisa, que continua sendo o público infantil. Assinalamos ainda que, em termos metodológicos, consideramos a criança como a pessoa com idade até doze anos incompletos e o adolescente como a pessoa com idades entre os 12 anos completos e os 18 anos incompletos, referenciadas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990).

está localizada a sede do Projeto. Há um número maior de meninos em relação ao de meninas e de crianças em relação aos adolescentes. No Projeto há uma alta rotatividade de crianças e adolescentes, com a frequência variando de 10 a 40 integrantes, conforme o dia. Durante o desenvolvimento da pesquisa, essa frequência variou de 10 a 25 integrantes.

Conforme esclarecido em entrevista com a educadora fixa do Projeto, este surgiu em 1998, a partir de uma pesquisa feita em escolas do Grande Bom Jardim, com o intuito de conhecer como as crianças e os adolescentes iniciavam o envolvimento com as drogas, sendo constatado que este contato inicial se dava no período dos 7 aos 14 anos. Assim, surgiu o Projeto que tinha em seu título a referência à prevenção ao uso abusivo de drogas. Além da pesquisa, era significativo o número de crianças e adolescentes que chegavam ao MSMCBJ com suas famílias, fortalecendo uma demanda de atendimento do público infanto-juvenil.

Havia uma ideia relacionada ao Projeto de evitar que crianças e adolescentes permanecessem em situações de ociosidade e fácil acesso ao uso de drogas, buscando oferecer como alternativas atividades lúdicas, com as quais pudesse ser estabelecida alguma relação prazerosa.

No início, o Projeto funcionou em um espaço emprestado, sem condições de trabalho favoráveis. Em seguida sua sede foi construída no Siqueira II, mas as condições de trabalho continuavam deficitárias. Com a ajuda de doações e a participação em editais públicos de financiamento para intervenções sociais (que continuam sendo as formas de financiamento dessa ação do Movimento) foi possível desenvolver uma melhor infra-estrutura do Projeto e melhores condições para o trabalho e o atendimento às crianças e aos adolescentes.

Além desse projeto na sede localizada no Siqueira II, já existiram outros Projetos localizados nos bairros Pantanal, Santa Cecília e Granja Lisboa. No período de realização da pesquisa, o Movimento estava preparando a abertura de uma nova sede na comunidade Marrocos. No entanto, testemunhamos um momento de dificuldades financeiras, durante o qual foram restringidos os dias de atendimento do Projeto e os educadores participantes.

A educadora entrevistada conta que uma das dificuldades enfrentadas era a questão do lanche. Este era conquistado a partir de patrocínios e pedidos de doação na comunidade. No entanto, muitas vezes as pessoas da comunidade negavam fazer tal doação, argumentando que não dariam lanche “para esses marginais”.

Por ocasião da pesquisa, o espaço do Projeto contava com uma horta, um espaço aberto com chuveirão, a telhoça⁹, o campinho de futebol e uma pequena casa dividida em varanda, sala de TV, dois pequenos quartos para guardar materiais de trabalho e uma pequena cozinha onde era feito o lanche, além de um banheiro. Nesse espaço não há alguém específico responsável pela faxina e pela cozinha. Estas funções são realizadas pelos próprios participantes, incluindo crianças, adolescentes e educadores. Há um estímulo à participação das crianças e dos adolescentes e esta é compreendida como acontecendo em um processo: crianças e adolescentes são convidados cotidianamente a cuidar do espaço e das atividades realizadas, por exemplo.

O Projeto tem como propósito, desenvolver competências e potencialidades de crianças e adolescentes e atuar na defesa, proteção e promoção dos direitos deste público, sendo o trabalho desenvolvido conforme orientação do Plano Político Pedagógico do MSMCBJ. É realizado pelos educadores um acompanhamento integrado de crianças, adolescentes e famílias e uma articulação com equipamentos sociais comunitários e a escola. Além disso, está entre os objetivos do Projeto o fortalecimento das redes de formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas para crianças e adolescentes. Tem como parceiros o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), a Pastoral do Menor, as Secretarias Municipais de Assistência Social e de Saúde e a Universidade Federal do Ceará. (MOVIMENTO DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA DO BOM JARDIM, 2011) Como é colocado pelo próprio Movimento,

A perspectiva do projeto é trabalhar a criança e o adolescente como sujeito de direitos, fortalecendo sua auto-estima, valorizando os seus potenciais e promovendo a sua cidadania, ao tempo que fortalece os vínculos familiares e comunitários e as articulações de redes sociais na comunidade, prevenindo situações de violação de direitos e uso/abuso de drogas. (MOVIMENTO DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA DO BOM JARDIM, 2011)

No Projeto, as crianças e os adolescentes são acompanhados por educadores com formação em terapias holísticas e comunitária, o que os capacita, segundo a proposta do Movimento, a acompanhar o referido grupo. Além de um educador fixo, uma pessoa de referência da comunidade, responsável por facilitar a interlocução entre as famílias e o

⁹Trata-se de um pequeno pátio circular, delimitado em suas extremidades por muretas (e não paredes), com chão de cimento polido e teto de telhas. A telhoça é assim nomeada em referência à palhoça, um espaço próprio para a realização da terapia comunitária, com exemplar construído na sede do Movimento. No caso do Projeto, a diferença consiste em que, no lugar do teto de palha, há as telhas.

Projeto, há aqueles com formação em áreas específicas das artes e dos esportes, responsáveis pela facilitação de oficinas nas respectivas áreas de atuação. Quando cheguei para o desenvolvimento da pesquisa, havia quatro educadores vinculados ao Projeto, sendo dois deles educadores fixos, um deles professor de capoeira e outra, responsável pelas Oficinas de Rap.

As atividades acontecem no turno da tarde, das 13h às 17h, atendendo a crianças e adolescentes que estudam no turno da manhã (com a greve que, na época, estava acontecendo nas escolas públicas municipais, várias crianças do turno da tarde também estavam comparecendo ao Projeto durante o período de desenvolvimento da pesquisa). De segunda à quinta-feira são desenvolvidas as atividades com as crianças e os adolescentes. Nestes dias, a rotina é marcada pela roda de conversa, momento de relaxamento e realização de oficinas. No final da tarde há um momento para brincar (tempo livre) e é servido um lanche. As sextas-feiras são reservadas para visitas domiciliares e encaminhamentos, feitos pelo educador fixo, conforme as demandas que são trazidas nas rodas de conversa e nas atividades com o público infanto-juvenil. Nos sábados há a manhã de recreação, com banho de chuveirão e cuidados com a horta.

Logo que cheguei ao Projeto, havia oficinas de capoeira e de rap, mas já houve oficinas de dança e expressão corporal, teatro, gesso, bijouteria, artesanato indígena, crochê e, já no final do desenvolvimento da pesquisa, haviam sido retomadas as atividades da oficina de percussão.

As crianças chegam ao Projeto por meio de uma divulgação informal na própria comunidade (daqueles que já conhecem o Projeto e o Movimento ou mesmo a educadora, que tem irmãos, amigos ou parentes participando, para aqueles que ainda não o conhecem) e da divulgação feita nas escolas. Segundo a educadora entrevistada, algumas mães chegam a esperar a criança completar 7 anos de idade na expectativa de encaminhá-la para o Projeto.

A educadora assinalou que era necessário haver um atrativo que chamasse a atenção das crianças e dos adolescentes para participarem do Projeto, pois brincadeiras como o pega-pega, as crianças já encontravam na rua. Neste sentido, destacam-se as oficinas de capoeira, de dança e de percussão. Como nos falou a referida educadora, o que traz as crianças ao Projeto, atualmente, é o vínculo que já foi estabelecido entre elas e as pessoas que trabalham no local, o que faz com que as crianças compareçam mesmo quando não há as atividades das quais elas gostam. Além disso, um ponto de atração do Projeto em relação às crianças consiste na alimentação, pois segundo a educadora, muito dos integrantes não têm essa necessidade atendida suficientemente em suas casas.

Quando os adolescentes completam 18 anos e não mais fazem parte do público atendido pelo Projeto, há uma preocupação em encaminhá-los para atividades profissionais, como, por exemplo, projetos de primeiro emprego e ações do próprio Movimento.

A educadora demonstrou uma preocupação diante da possibilidade de fechamento do Projeto devido à falta de recursos para o seu funcionamento. Colocou que sem o Projeto, as crianças e os adolescentes ficam “soltos”. Segundo ela, este público chega ao espaço com um comportamento tido como rebelde e no trabalho desenvolvido vão sendo “moldados”, a partir das atividades ali realizadas, tais como o relaxamento, as rodas de conversa, a capoeira, a música, quando então é possível perceber a mudança no seu comportamento. Há ainda uma ideia de que o Projeto é um espaço das crianças e dos adolescentes, construído para eles.

A propósito, podemos observar que o Projeto encontra-se em um cenário social em que a falta de efetivação de políticas públicas de qualidade impulsionam o desenvolvimento de trabalhos sociais compensatórios, muitas vezes arraigados em ideias de “salvar” ou, como é mencionado pela educadora, “moldar” crianças e adolescentes que manifestam comportamentos socialmente reprovados, geralmente inseridos em segmentos subalternos da população. Entretanto, compreendemos que tal cenário é produto e produtor de um país que traz em sua organização social a marca das desigualdades sociais e de seus efeitos perversos. Nesse sentido, “moldar” crianças e adolescentes assemelha-se, na verdade, a adequá-los a um determinado padrão de controle e desenvolvimento sociais.

A propósito, indicando a importância do Projeto para as crianças e os adolescentes participantes, podemos destacar o comentário de dois deles quando foi comunicada a restrição dos dias de funcionamento do Projeto devido à falta de recursos para sua manutenção. O adolescente Raí reagiu com um “é triste”, enquanto Fábio perguntou: “o que a gente vai fazer agora quando sair da escola?”

Além de Raí e Fábio, participaram da pesquisa cerca de 40 crianças e adolescentes, com idades entre os 7 e os 17 anos, sendo a maior parte do grupo constituída de crianças entre os 9 e 12 anos. Houve uma significativa rotatividade em relação à participação das crianças, tanto pelo fato da frequência no Projeto variar quanto pela possibilidade de cada criança escolher não participar da Oficina (algumas crianças, por exemplo, escolhiam não participar em determinados dias e retornavam em outros).

As crianças e os adolescentes do Projeto são em sua maioria moradores do Siqueira II, nome dado informalmente a uma ramificação do bairro Siqueira, localizado no Grande Bom Jardim. Trata-se de uma área com pouca oferta e insignificante acesso a políticas e espaços públicos, com uma população em situação de pobreza extrema e com uma

problemática em relação à definição do território: não é claro se é uma região pertencente ao município de Fortaleza ou de Maracanaú, visto que se localiza na divisa destes municípios.

As crianças moram em sua maioria em uma comunidade localizada do lado oposto da via em relação à localização do Projeto. Neste outro lado está a Associação de Moradores com um campinho de terra batida à frente, as casa e os becos. Na visita realizada na companhia da educadora, testemunhamos um cenário marcado pela venda e uso de drogas e por diversas formas de violência. As crianças participantes freqüentam a escola pública. Há casos em que moram com os pais, outros em que vivem com mãe e avó. Grande parte dos responsáveis trabalha em atividades informais e recebem uma renda mensal de baixos valores. Visitamos a casa de Lia, de Pat, de Diego, de Dante, de Naldo, de Tati, de Clézio e de Beto. Mas, a maioria deles não estava em casa: soubemos que tinham ido brincar na beira de um riacho. Conhecendo alguns dos pais e responsáveis pelas crianças, foi possível dar maiores esclarecimentos acerca da realização da pesquisa.

Chegando de fato ao campo empírico, tarefa que neste trabalho buscamos realizar pela apresentação de sua contextualidade, trataremos em seguida da construção das oficinas junto ao grupo de crianças escolhido, assim como da dinâmica dos encontros e das situações de destaque neste processo particular.

2.3 A chegada e a permanência no Projeto: observações, imersão e o desenvolvimento das Oficinas de Participação

A primeira aproximação que fiz em relação ao Projeto aconteceu em uma conversa com sua coordenadora à época, quando então esta me esclareceu sobre as principais características e sobre a dinâmica do espaço. No mesmo dia nos dirigimos à casa que abriga o Projeto, localizada a 6 km da sede do MSMCBJ.

Era final de maio e estava agendado um encontro de avaliação e planejamento das atividades com a equipe de educadores, para o qual fui convidada a comparecer e oportunamente apresentar a proposta da pesquisa, inicialmente para a equipe.

Neste encontro aconteceu uma rica discussão sobre a temática da participação de crianças, surgindo questões relativas às culturas infantis, às relações de poder entre as gerações, às participações denominadas de resistência, os nossos *a priori*s de participação, a abordagem do tema na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e as implicações da Doutrina da Proteção Integral para a participação. No cerne da discussão, abordamos, em especial, os paradoxos constatados quando tratamos o tema da participação

infantil. O referido tema está intimamente associado às relações de poder que construímos, marcadas por valores, arraigados em nossa cultura, orientados pela desigualdade, a dominação, a subordinação e o tratamento das diferenças como uma relação entre superiores e inferiores. Nesse contexto, observamos como as crianças constroem estratégias de resistência aos padrões instituídos. Constatamos, ademais, as lacunas deixadas pelos marcos legais diante do desafio de abordar realidades tão complexas e contraditórias.

Ainda neste momento, chamou a minha atenção a forma como fui recebida pela equipe, como pesquisadora, e a relação que se iniciava entre esta e os educadores: houve uma rápida aceitação da pesquisa, sendo colocada a importância da contribuição desta para o Projeto, para as atividades e para as crianças. Conversamos sobre a relação Universidade e Movimentos Sociais e fui alertada para que não me frustrasse, pois “nossas crianças nem sempre são fáceis” (fala de uma educadora). Muitas vezes foi colocado pela equipe que as crianças do Projeto se impõem de suas formas quando não querem participar de determinadas atividades.

Também estava presente nesse encontro uma pesquisadora norte-americana, estudante do ensino superior no país de origem, que estava ali para conhecer melhor a experiência do Projeto. Diante das perguntas feitas por ela à equipe, tiveram destaque as falas referentes à experiência de cidadania no cotidiano proposta pelo Projeto, e aquelas referentes aos significados de morar no Grande Bom Jardim: estigmas de violência, difícil acesso ao lugar, precariedade nas áreas da saúde, educação e trabalho, a questão da “pobreza internalizada” e as implicações de tudo isso na autoestima de seus moradores. A equipe também destacou o fato da região ter muita riqueza cultural, como é o caso dos vários grupos de teatro e de capoeira.

Do encontro da equipe, foi feito um planejamento para os meses de junho e julho até o início das férias em 11/7. A equipe concordou plenamente que as atividades da pesquisa fossem realizadas em uma das tardes, semanalmente. Assim, as oficinas ficaram para as quintas-feiras e, antes de iniciá-las, eu iria realizar algumas visitas no Projeto, a fim de que eu e as crianças pudéssemos nos conhecer, nos aproximar e pensarmos de fato nas oficinas. Além disso, durante as visitas a proposta de pesquisa deveria ser apresentada para as crianças participantes do Projeto, pois caso a ideia não fosse também por elas adotada, seria necessário buscar um novo grupo.

No início de junho fui novamente ao Projeto para que fossem realizados esses primeiros contatos com as crianças e com seu cotidiano na instituição, além da apresentação da proposta da pesquisa. No processo de imersão no grupo, contei significativamente com a

proposta da observação participante e o uso do diário de campo, com destaque para a reflexividade metodológica, fundamental durante todo o percurso metodológico e em especial neste momento de construir a intervenção proposta inicialmente.

Nessas visitas, observei a limpeza do espaço sendo feita pelas crianças e pelos adolescentes. O grupo parecia não gostar do momento do relaxamento, mas quando aconteceu alguns se juntaram em duplas para “adular”¹⁰ o outro. No ensaio do teatro “Renascimento de um Guerreiro”, uma menina foi escolhida para fazer o papel do guerreiro, interpretado até então apenas por meninos. No tempo livre para brincar as crianças se espalhavam entre o futebol no campinho, jogos de tabuleiro, brincadeiras de luta, assistir o filme “Karatê Kid”¹¹, elaborar pinturas, desenhos, e outras brincadeiras como quando Franz ensinou um novo modelo de avião de papel. O tema das brincadeiras mudava rapidamente, com novas motivações.

Durante o tempo livre, acompanhei uma conversa que algumas crianças estavam tendo com o educador da capoeira: as crianças falavam sobre trabalho. Alguns deles ajudam o pai a capinar no sábado, outros vendem pão de queijo e pedem o “jejum” em outras casas durante a semana santa¹².

Em uma tarde de visita apresentei a ideia da pesquisa e a proposta de a realizarmos junto ao grupo do Projeto, com as Oficinas de Participação. Não sei até que ponto ficou claro para as crianças o que era a nossa proposta, pois tivemos respostas do tipo “eu topo” a “não entendi foi nada”. Tentei deixar mais claro, mas não sei se isso foi possível.

Logo após a conversa com as crianças sobre a pesquisa, na tarde seguinte em que visitei o Projeto, tivemos a notícia do fechamento temporário deste por falta de repasse de recursos pelo órgão responsável. Na conversa da equipe com a coordenadora, da qual pude também participar, ficou decidido que o Projeto seria aberto somente nas terças e quintas e as oficinas poderiam então ser realizadas. Nessa mesma tarde lembrei aos participantes que iniciariamos as oficinas no dia seguinte e reforcei sobre a necessidade deles trazerem os

¹⁰“Adular” é uma expressão regional e significa, nesse contexto, fazer um carinho, alisando os cabelos do outro que está deitado no seu colo, por exemplo.

¹¹Karatê Kid (EUA, China, 2010) trata de uma refilmagem do clássico de 1984, agora estrelado por Jackie Chan e Jaden Smith. Narra a história de um garoto de 12 anos que muda com sua mãe dos Estados Unidos para a China e sofre com o processo de adaptação na nova residência, em especial no entendimento com alguns colegas de escola. O garoto então conhece um senhor idoso, zelador do prédio onde mora, que é secretamente um mestre de *kung fu*. Com este senhor, o garoto aprende não só as regras e habilidades dessa arte marcial, mas principalmente atitudes que o fortalecem como ser humano e lhe ajudam a lidar com seus novos desafios.

¹²“Capinar” e pedir o “jejum” também são expressões regionais. A primeira consiste no ato de limpar um terreno para que neste seja feita uma nova plantação. Já pedir o “jejum”, no contexto das falas das crianças, consiste em uma prática de doação de alimentos realizada durante a semana santa entre famílias de maior e menor poder aquisitivo.

TCLE's assinados, mas não senti tanta empolgação. Vale lembrar que essa fala foi feita logo após a notícia do fechamento do Projeto.

Dessa forma, conhecendo melhor a dinâmica do Projeto foi possível constatar que o grupo escolhido apresentava características fundamentais para sua definição como campo desta pesquisa: havia disponibilidade por parte da instituição, das facilitadoras e das crianças para a realização das Oficinas; o grupo, já formado, possuía regularidade de encontros; havia certa flexibilidade em relação às temáticas trabalhadas, além de um estímulo e uma abertura para a colaboração das crianças no desenvolvimento das atividades do Projeto.

Contando com o período de inserção no Projeto e de aproximação com o grupo de crianças e adolescentes que o integram, as oficinas tiveram início, sendo pensadas *a priori* como possibilidade de propiciar espaços de produção de participação.

Conforme combinado com a equipe do Projeto e confirmado com seus participantes, os encontros aconteceram semanalmente nas quintas-feiras (dois deles aconteceram na terça-feira), sendo realizadas seis oficinas, com duração de uma hora e meia cada encontro, em média.

As oficinas foram, portanto, inseridas na rotina do Projeto, antecedidas pelo momento da roda de conversa e relaxamento e seguidas pelo momento da brincadeira livre e do lanche. Todas as crianças e os adolescentes integrantes do Projeto poderiam participar desta atividade, conforme sua preferência e com as devidas autorizações de seus responsáveis através do TCLE's. Aqueles que optassem em não participar ficariam aguardando o final da atividade até que fosse dada continuidade à rotina do Projeto. De fato, como já foi pontuado, nem todos escolheram participar das oficinas em toda a sua sequência, havendo uma significativa rotatividade de integrantes, com a frequência das crianças e dos adolescentes variando de 25 a 10 participantes ao longo da pesquisa.

Com o intuito de construir atividades que envolvessem situações de participação, no primeiro encontro, já havendo sido apresentada a proposta da pesquisa para as crianças e os adolescentes, foi realizada uma atividade na qual fosse levantado o que fazem e do que participam os integrantes do grupo em seu cotidiano. A partir dessa primeira atividade e da solicitação de sugestões dos participantes no final de cada encontro foram planejadas cada oficina seguinte¹³. O último encontro, cujo propósito era o de fechamento, foi reservado como

¹³Dar sugestões constitui ação diferente de planejar juntos. Trata-se, na verdade, de uma concessão que é dada às crianças pelo adulto, no caso, a pesquisadora, aqui compreendida como um momento no processo de adoção do paradigma de pesquisar com crianças e não mais sobre elas. Como poderemos ver mais adiante (nos capítulos referentes à discussão e análise dos dados), as sugestões dadas pelas crianças, acatadas ou não, tornaram-se mote

um momento para as considerações dos participantes acerca das oficinas e do desenvolvimento da pesquisa no Projeto.

Além das idas ao Projeto para o desenvolvimento das oficinas, priorizamos a realização de algumas visitas em outros momentos (como, por exemplo, em uma manhã de sábado, destinada à recreação) para dar continuidade às tarefas de observação participante.

Dessa forma, descrevemos de maneira resumida na sequência do texto, cada um dos seis encontros realizados, destacando alguns pontos relevantes desse processo. A primeira oficina, cujo planejamento foi elaborado pela pesquisadora, contou com uma conversa inicial, com esclarecimentos sobre a formação de subgrupos e sobre o registro em vídeo. Na sequência houve a dinâmica do novelo¹⁴, na qual foi solicitado às crianças e aos adolescentes dizer o seu nome e o que significava para si ser criança (ou adolescente, ou adulto, conforme se identificasse). Logo após a dinâmica, foi realizada uma atividade com o grupo grande dividido em subgrupos. Nesta atividade, as crianças foram solicitadas a falar sobre como é o seu dia a dia, o que fazem, quem encontram e do que participam, podendo utilizar como recursos de expressão o desenho, a pintura, a colagem, a dramatização, a escrita, a mímica, a música ou o que mais preferissem. No final deste momento, cada subgrupo apresentou o trabalho elaborado para o grupo todo e então conversamos sobre como foi participar dessa primeira oficina e como poderia ser organizado o próximo encontro, sendo solicitados às crianças sugestões de atividade que gostariam de fazer.

Como produtos dessa atividade, o subgrupo 3 apresentou um trabalho com figuras de mulheres seminuas, flores e borboletas. Seus integrantes haviam também desenhado um campo de futebol e colocado figuras de pessoas que seriam os jogadores. No subgrupo 2 houve referências a pessoas jogando bola (futebol), jogando basquete e correndo. Um dos integrantes desse subgrupo destacou que estas pessoas eram crianças e estavam também brincando no parque, escrevendo e na escola. No subgrupo 5, as meninas colocaram que os desenhos do seu trabalho (de flores, casa, borboleta e coração) tinham a ver com seu dia a dia, pois são legais. No subgrupo 1, um dos integrantes fez referência a uma criança trabalhando, às mulheres seminuas (que denomina como “sexuais”), a pessoas correndo, ao menino andando de bicicleta e ao esporte. Houve então uma breve conversa sobre quem trabalha,

para a discussão sobre os posicionamentos adotados por crianças e pesquisadora, diante de situações de conflito, negociação e silenciamentos, todas elas compreendidas como modos de participação destes sujeitos.

¹⁴A dinâmica do novelo acontece da seguinte maneira: o grupo se organiza sentando-se em círculo em um local espaçoso. A pessoa que inicia, de posse de um novelo de lã, enrola a ponta da linha do novelo no dedo e joga a bola de lã para um colega do círculo, de preferência que esteja em posição oposta. Ao jogar o novelo, a pessoa fala algo conforme o que é combinado no grupo (nesse caso cada participante deveria dizer seu nome e o que é para si ser criança). A dinâmica segue com cada participante enrolando o fio de lã no dedo e jogando o novelo para o próximo, até que no final o grupo forma um desenho semelhante a uma teia.

quando uma das crianças respondeu que se tratava de trabalhar em casa, ajudando nas tarefas domésticas. Três crianças apresentaram o trabalho das meninas do subgrupo 4, destacando a diversão na praia, o passeio no campo, o lazer, o cabelo da menina, a curtição, a curtição da Copa e a alegria.

Pautando-se nas sugestões recebidas, tivemos na segunda oficina novamente uma atividade em subgrupos, sendo que a proposta deste trabalho consistia na criação de uma história, cujo personagem seria uma criança, e na qual deveria ser destacado do que esta criança participava no seu dia a dia, tomando como referência os trabalhos feitos no encontro anterior. Antes que fossem formados os subgrupos, tivemos uma conversa inicial tratando de retomar o que foi feito e do que conversamos na oficina anterior.

Neste dia, na roda de conversa de abertura das atividades do Projeto, a educadora fez uma chamada de atenção às crianças e aos adolescentes, em relação a determinadas atitudes deles no Projeto, durante a ausência dela. Em seguida, quando deveríamos passar para a atividade da oficina, testemunhamos um momento chave desse dia quando, na hora de escolher participar ou não da atividade, muitos escolheram não participar. O grupo maior que escolheu não participar foi arrumar o espaço do Projeto (materiais, brinquedos, armários) conforme solicitação e sob a supervisão da educadora e quando parte das crianças e dos adolescentes desse grupo terminou sua tarefa, ficou conversando na varanda, esperando a oficina também ser concluída, para então poder ir jogar bola e fazer outras coisas. Mesmo entre as crianças que escolheram participar da oficina, algumas pareciam pouco interessadas em compor aquele grupo. Interessante foi que, no final da atividade, no momento de apresentar os trabalhos do dia, alguns dos meninos que estavam na oficina saíram e outros que estavam de fora se juntaram aos participantes e integraram esse momento.

Depois da oficina, algumas crianças ficaram brincando de carregar na “cacunda” (nos ombros) o colega e jogar algo semelhante a uma luta. Dessa vez fui solicitada e topei brincar colocando os meninos na minha “cacunda”, ocasião na qual me senti incluída pelas crianças e fluindo junto com elas. Talvez por já ter passado o momento de “coordenar” a oficina, estava mais à vontade com elas e, de certa forma, parecia mais próxima.

Na terceira oficina, cujo planejamento estava baseado nas oficinas anteriores e na convivência com as crianças do Projeto, foi organizado um torneio de futebol, pois, conforme explicação de um dos adolescentes, se se tratava apenas de um dia de competição, deveria ser chamado torneio. Após a roda de conversa rotineira, discutimos sobre alguns pontos envolvidos na realização do torneio, em relação aos quais era necessário tomar algumas decisões. Eram temas que eu havia pontuado no planejamento, previamente, e questões outras

trazidas pelas crianças e adolescentes, tais como: modalidade esportiva do torneio, inscrição e número de times participantes, tempo de duração das partidas, organograma do torneio (eliminatórias, semifinais, decisão de 3º e 4º lugares e final), torcida e premiação (este ponto havia sido previamente decidido pela pesquisadora, no momento da compra dos itens para a premiação e consistia em: chocolates para todos, medalhas para o 2º lugar e medalhas e troféu para o 1º lugar)

A atividade de relaxamento desse dia foi antecedida por um exercício físico de alongamento e aquecimento, facilitado pela educadora e com a finalidade de preparação para o torneio em seguida. Já durante a disputa, houve uma séria discussão relativa à falta de objetividade sobre o tempo de duração das partidas, discussão esta destacada por aquele mesmo adolescente que indicou o nome certo da atividade, cujo time havia sido prejudicado por esse aspecto. Do meio para o final do torneio, teve destaque ainda uma discussão sobre os meninos que não jogaram merecer ganhar ou não medalhas. Ou seja, este dia de oficina foi repleto de situações motivadoras da participação das crianças e dos adolescentes.

Três dos quatro times do torneio foram reconfigurados a cada partida, com substituições de alguns de seus jogadores: alguns desistiram de jogar, outros concordavam em jogar em outros times também, além do seu. Na entrega dos prêmios (acabou sendo chocolate e medalhas para todos, pela quantidade de participantes, além do troféu para o time vencedor), contei com a ajuda de uma das crianças, que não havia jogado no torneio. Foi possível observar que as crianças (e não só elas, pois também participei disso) legitimavam meu papel como a que “manda” nos prêmios e decide as questões relativas a estes, como a decisão anteriormente citada sobre premiar ou não quem não participou. Ou seja, as decisões sobre a premiação as crianças destinaram a mim.

Após a premiação, algumas das crianças e dos adolescentes ficaram jogando bola em dupla, enquanto a maioria foi assistir o filme “Karatê Kid” e outros ficaram na varanda conversando, quando então combinamos que na próxima oficina teríamos banho de chuveirão e exibição de um filme, lembrando que filme tinha sido a sugestão de uma das crianças no final da oficina II. Embora tenha sido colocado o banho de chuveirão, uma das crianças sugeriu de fato que fosse banho de piscina! Como não há piscina no Projeto e pela dificuldade que poderia ser levar o grupo para um local com piscina, a educadora sugeriu que fosse no chuveirão do próprio Projeto.

Na quarta oficina, com a justificativa de falta de água no Projeto e a alegação de que os integrantes não haviam sido prevenidos, não foi possível realizar o banho de chuveirão. Após a roda de conversa de abertura das atividades, fomos para a sala na qual

foram exibidos alguns episódios do filme “Crianças Invisíveis”¹⁵. Após o filme, foi solicitado que as crianças elaborassem desenhos sobre o que mais havia lhes chamado a atenção nos episódios assistidos, prática esta comum entre as atividades do Projeto. No final da elaboração dos desenhos, com apenas algumas crianças ainda participando (as demais estavam no campinho jogando bola) tivemos algumas breves conversas sobre seus desenhos e suas percepções acerca dos episódios.

Antes da realização da quinta oficina, fiz uma visita ao Projeto em uma manhã de sábado, quando há atividades de lazer. Fazem parte da programação do sábado a oficina de Percussão e o banho coletivo no chuveirão. Na roda de conversa, discutimos sobre os episódios que havíamos assistidos na oficina anterior, dos quais as crianças comentaram os pontos que mais lhe chamaram a atenção. Alguns participantes relataram ter gostado dos episódios, mas pareceu que ficou um mal entendido em relação a como coordenei a exibição do filme: as crianças lembravam os episódios que haviam assistido e faziam uma constante referência ao fato de não ter assistido um ou outro porque “a tia mudou”. De fato, na oficina em que foi exibido o filme, houve sérias discussões relativas à escolha no grupo dos episódios a serem assistidos e as decisões concretizadas na ação da pesquisadora causaram uma insatisfação entre alguns participantes, mesmo que tais decisões tenham sido feitas mediante consulta ao grupo. O acontecido parecia então reverberar na conversa do sábado, no tom expresso nas falas das crianças e nas constantes referências ao fato. Em relação ao banho de chuveirão na oficina seguinte, as crianças decidiram nesse momento por não acontecer, argumentando que a água estaria quente e que dia de banho é só no sábado. Ainda na roda de conversa, falaram sobre o que foi melhor da semana de cada um e qual o melhor dia da semana para eles. Dessa forma, sobre sugestões para a próxima atividade da pesquisa (na semana seguinte), uma das crianças sugeriu assistirmos um filme do Jack Chan¹⁶.

Em seguida, teve início a oficina de percussão. Interessante que nem todos os meninos querem tocar tambor e assumidamente buscam outras atividades, como por exemplo, desenhar. Na aula de percussão o ritmo era a ciranda, mas os meninos que participavam

¹⁵O longa metragem Crianças Invisíveis (França, Itália, 2005) trata de um projeto cinematográfico coletivo no qual oito diretores de países distintos produziram sete episódios retratando um olhar sobre a infância do seu país. Estes episódios trazem denúncias relativas ao envolvimento de crianças em situações de guerra civil, criminalidade, violência, desigualdade social, miséria e exploração do trabalho infantil, considerando o contexto de cada país. Durante as Oficinas assistimos juntos aos episódios “Tanza”, “Bilú e João”, “Ciro”, “Song Song e Gatinha” e “Blue Gipsy”.

¹⁶Nascido em Hong Kong (China) em 1954, Jackie Chan é ator, dublê, diretor, produtor e roteirista de cinema, famoso por trazer como marca de seus filmes uma mistura entre as artes marciais (das quais tem grande domínio) e situações cômicas, conquistando com seu carisma fãs de todo o mundo. (fonte: http://www.epipoca.com.br/gente_detalhes.php?idg=303)

queriam tocar baião, ritmo que haviam descoberto experimentando os tambores.

Nesse sábado recebi bombons de uma das crianças, devido ao que havíamos combinado em relação a trocar bombons por barrinha de cereal. Isso porque em uma tarde no Projeto, lanchei uma barrinha e dividi com algumas crianças, quando então brincamos dizendo que era comida de passarinho. Esta criança em específico, ficou me cobrando levar mais barrinhas e foi então que combinamos essa troca. Como eu não havia levado no sábado, fiquei com a dívida para o encontro seguinte, que aconteceu em uma terça-feira.

Na quinta oficina tivemos a continuação da exibição de episódios do filme “Crianças Invisíveis”. Nesse dia também levei a caixa de barrinhas de cereais para distribuir com as crianças e este fato parece ter influenciado o andamento deste encontro. As crianças me receberam de uma forma diferente, fazendo várias perguntas e aproximando-se mais, demonstrando interesse pela pesquisadora.

Na roda de conversa inicial, o assunto foi o final de semana passado. Dentre as atividades relatadas pelas crianças estavam: ir à quadrilha junina da associação de moradores, jogar vídeo game, cortar o cabelo na ação social da mesma associação, ir à casa do avô e ir tomar banho de piscina em um clube aberto à comunidade no domingo. Uma das crianças lembrou a atividade de sábado no Projeto (Oficina de Percussão) como integrante de seu final de semana. Surgiram algumas singularidades como andar no “trenzinho da alegria”¹⁷, comprar uma bicicleta, ganhar uma caixa de chocolate do pai e frequentar a festa de forró. As crianças falaram ainda sobre situações de violência ocorridas no “beco” (rua estreita onde estão localizadas as residências de algumas delas) e na cidade em geral, noticiadas pela televisão; discutiram sobre as atitudes do presidente da associação de moradores na sua função de gestor e por fim solicitaram que também as “tias” compartilhassem sobre seu final de semana.

Nessa roda de conversa, comuniquei ao grupo que estávamos já próximo de encerrar as atividades da pesquisa e perguntei sobre como poderíamos fazer esse encerramento. Uma das crianças sugeriu uma festa e outra perguntou se eu voltaria em outro dia para visitá-los. Nessa tarde, alguns dos meninos me chamaram pra jogar bola com eles.

Por fim, na sexta e última oficina, cujo planejamento foi elaborado a partir de leituras das Oficinas anteriores e do processo de pesquisa, somadas às sugestões das crianças, tivemos, além da roda de conversa rotineira, um lanche “especial” no estilo “festa” (refrigerante e bolo confeitado levado por mim, conforme sugerido pelos participantes na roda

¹⁷O “trenzinho da alegria” é um transporte no formato de um vagão de trem, com as laterais abertas, que faz passeios com crianças, geralmente acompanhadas dos adultos responsáveis, contando com a participação de pessoas fantasiadas de personagens de histórias infantis, responsáveis pela animação do passeio.

de conversa do encontro anterior) e a exibição de um vídeo editado por mim e pelo Franz, com trechos significativos dos registros da pesquisa.

Na roda de conversa a educadora iniciou um assunto sobre o que as crianças e os adolescentes haviam achado da minha presença no Projeto, das atividades da pesquisa e da minha pessoa. Enquanto isso, um dos garotos ficou perguntando pra mim se poderia ter campeonato novamente.

Durante a exibição dos trechos da pesquisa, foram vários os comentários e as reações. Observei que os meninos queriam ver logo os próximos episódios, as próximas situações e cenas. Uma das crianças pediu para levar o vídeo emprestado para casa, enquanto a educadora definiu que iria ficar com o vídeo no Projeto para mostrá-lo na reunião dos pais (o vídeo ficou no Projeto durante poucos dias, para mais crianças assistirem, não foi exibido para os pais e eu trouxe de volta, comprometendo-me em entregar alguma edição possível de ficar guardada no Projeto para a posteridade).

Na sexta feira seguinte fui à tarde para o Projeto para, junto à educadora, visitar e conhecer onde os meninos moram. A sexta-feira costuma ser o dia das visitas feitas pela educadora e nesse dia não há atividades para as crianças e os adolescentes no Projeto (os registros referentes a estas visitas encontram-se no trecho deste capítulo referente à apresentação do contexto do qual as crianças participam e no qual o Projeto se insere.)

No sábado posterior fui novamente ao Projeto para participar da manhã de lazer. Apesar da chuva forte que caía na cidade, as crianças compareceram e chegaram cedo. No início, conversavam entre eles e xingavam-se usando termos relacionados ao sexo. Algumas crianças estavam na sala assistindo o vídeo da pesquisa. Na hora do lanche, estavam todos juntos novamente, conversando, repartindo o chocolate quentinho. Estive no Projeto ainda duas vezes no segundo semestre de 2011 para visitar as crianças e buscar TCLE's que faltavam.

Para a conclusão do processo de pesquisa, que tem como fundamento a participação das crianças na construção do próprio processo e do seu objeto de estudo, está planejada uma visita ao Projeto após a defesa da dissertação, no intuito de realizar uma devolutiva da pesquisa com as crianças, além da devolutiva institucional, com os responsáveis pelo MSMCBJ. Para o momento com as crianças será elaborado um vídeo sobre a pesquisa, considerando o compromisso ético definido com estas, seus responsáveis e a instituição.

O processo de pesquisar com crianças, embora muitas vezes apresentado em seus êxitos, trouxe, como assinalamos no início deste capítulo, uma série de desafios e mesmo dificuldades. Isso porque adotar um novo paradigma de pesquisa não lhe torna pronto(a) a

agir conforme as referências teóricas eleitas. Como é possível observar nos momentos de discussão e análise dos dados, referências adultocentradas são mantidas tanto pela pesquisadora como pelas próprias crianças e pelos adolescentes. A ideia de que determinadas escolhas metodológicas darão conta do processo de pesquisar se desconstrói no próprio processo, quando as crianças e os adolescentes participantes apresentam novas e diferentes demandas. O objeto de estudo dessa pesquisa constitui muito mais um interesse da própria pesquisadora do que das crianças e adolescentes participantes e isso faz com que a disponibilidade e o envolvimento no processo de pesquisa se tornem significativamente diferentes, por vezes desiguais. Ademais, há uma série de questões éticas que desafiam a escolha de pesquisar com crianças: afinal, é suficiente a permissão dos pais e/ou responsáveis para que esses sujeitos participem? Se não há o interesse das próprias crianças, nada será possível de ser realizado. E quando esse interesse está na verdade submetido a outras demandas de maior valor, que se constituem no real motivo de participação da criança como, por exemplo, participar da atividade da pesquisadora para garantir o momento posterior livre para brincar? Essas são algumas das questões que surgiram no processo de pesquisar com crianças, apontando mais para novas perguntas do que as desejadas respostas e soluções.

2.4 Sobre as categorias e o suporte teórico-metodológico das análises

Fundamentando-se em sistematizações anteriores da utilização das oficinas como escolha metodológica, a análise dos dados teve como subsídio os registros dos encontros e como foco a descrição e a reflexão dos processos vivenciados nas oficinas, a partir das tessituras entre as falas das crianças, o que foi construído nos encontros e os conteúdos/categorias teóricas trabalhados no percurso da pesquisa. (MENEZES, 2004; PITOMBEIRA, 2005).

A organização da atividade de análise teve início com a transcrição dos vídeos das oficinas e sistematização dos apontamentos feitos a partir das observações em campo. Vale ressaltar que a transcrição realizada levava em conta não só as falas, mas também a contextualidade destas. O material transcrito foi em seguida categorizado, inicialmente a partir de uma leitura flutuante e interessada de todo o conteúdo, em uma espécie de pré-seleção dos episódios interativos, quando foi possível identificar categorias empíricas (referências aos modos de ser criança e às ações cotidianas, concepções, fundamentos e ações relacionados à participação, temáticas relacionadas nos episódios interativos) acrescentando-as às categorias analíticas pressupostas (ser criança, infâncias, interações sociais e

participação) definidas com base nas discussões teóricas acerca da participação de crianças. Em uma segunda leitura, o material pré-selecionado passou por um novo filtro, ocasião em que foram focados os episódios interativos que mais refletiam as questões investigadas: interações sociais relevantes para a compreensão do processo de constituição dos sujeitos, de seus modos de participar e dos significados e sentidos construídos sobre tal ação. A partir dessa segunda leitura, foi possível relacionar categorias empíricas e teóricas, organizando-as no que passaria a ser as categorias analíticas do presente trabalho.

Dessa forma, a primeira categoria é denominada como **“ser criança e seu cotidiano”**. Nela estão incluídas as situações e os atos enunciativos nos quais as crianças explicitam sobre seus modos de ser criança e as atividades constituintes do seu cotidiano, importantes para a compreensão da participação infantil conforme é perspectivada neste trabalho, ou seja, considerando-se a constituição da infância e dos modos de ser crianças pelo que é dito sobre e pelo que as crianças constroem em suas interações. Os conteúdos referentes a esta categoria constituíram-se, ao longo do texto, em referências para a análise e discussão de episódios relacionados às outras duas categorias, encontrando-se dispersos na extensão do trabalho.

A segunda categoria, denominada **“interações sociais”**, aborda justamente as interações registradas no processo de pesquisa, pelo papel destas na constituição dos sujeitos sociais participantes, considerando seus efeitos na construção dos modos de ser, agir e dizer no Projeto, os quais apontam possibilidades para uma compreensão dos modos de participar.

Por fim, na categoria **“participação”** são abordadas as ações participativas¹⁸ das crianças no processo de pesquisa, buscando compreender, a partir dos seus modos de participação, os significados e sentidos construídos por elas acerca desta prática.

Corroborando com as escolhas feitas até o momento, a análise do corpus desta investigação foi realizada tendo como referenciais a proposta da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIN; SILVA, 2000; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIN; SILVA, 2004), a análise microgenética na matriz histórico-cultural (GÓES, 2000) e as proposições de Bakhtin acerca da linguagem (BAKHTIN, 1979/2002; FARACO, 2009). Tal escolha justifica-se pelo fato desta pesquisa versar sobre temas tais como desenvolvimento humano, constituição da subjetividade e processos de significação e produção de sentidos.

¹⁸Como já havíamos assinalado na introdução, a amplitude com a qual concebemos a participação de crianças no presente trabalho dificultou a necessidade de precisão e recorte na abordagem do tema. Dessa forma, o que denominamos “ações participativas” se refere a uma gama de ações possíveis de serem relacionadas com a participação, conforme listado no capítulo referente às discussões e análises dos modos de participação.

A proposta da Rede de Significações, fundamentada em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, baseia-se na compreensão dos processos de desenvolvimento como ocorrendo durante todo o ciclo vital, pelas e nas múltiplas interações que a pessoa estabelece ao longo de sua vida, em contextos históricos específicos, culturalmente organizados. Nestas interações os parceiros se posicionam, assumem papéis e contra-papéis e co-constroem seus conhecimentos e sentidos em relação a si, aos outros e ao mundo (SOLÓN; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Conforme assinalam Rossetti-Ferreira; Amorin e Silva (2000, p. 3),

No processo interativo, portanto, o conjunto das ações possíveis de serem realizadas e o fluxo dos comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro e, também, por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos. Todos eles interagem dinâmica e dialeticamente, compondo uma rede, a qual contempla condições macro e micro-individuais e estrutura um universo semiótico, constituindo o que vimos denominando de Rede de Significações.

Essa Rede de Significações, compreendida como ampla, complexa e em contínua mudança, possibilita além dos processos de construção de sentidos em uma determinada situação interativa, os processos de desenvolvimento. A organização cultural dos contextos de desenvolvimento, a qual as autoras denominaram matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, é composta de uma multiplicidade de discursos, podendo estes serem por vezes contraditórios entre si (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIN; SILVA, 2000).

Na construção e análise dos dados a partir desta perspectiva, o objetivo consiste em apreender vários dos elementos presentes na situação interativa investigada, analisando os sentidos e significados desta situação, para as várias pessoas participantes em um contínuo processo de transformação e emergência de novos significados, no qual estão circunscritas possibilidades de desenvolvimento. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIN; SILVA, 2004).

A análise microgenética, nesse sentido, permite uma apreensão minuciosa dos processos de transformação que estão ocorrendo na produção de sentidos e significados. No entanto, devem ser alternadas com olhares mais gerais sobre o conjunto do material, além do que deve haver um trabalho contínuo de diálogo entre a teoria e o corpus da pesquisa. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIN; SILVA, 2004).

Segundo é trazido por Góes (2000), a análise microgenética consiste em uma análise minuciosa da formação de um processo, em sua gênese social, considerando as ações do sujeito e as relações interpessoais construídas. Embora as formulações desenvolvidas acerca da análise microgenética não tenham todas partido diretamente de Vigotski, Góes (2000) afirma que é da obra deste autor que são desdobradas as possibilidades de trabalho

com esta forma de análise, mantendo o que há nela de mais característico, ou seja, “construir uma micro-história de processos, interpretável somente numa perspectiva semiótica e numa remissão a condições mais amplas da cultura e da história.” (GÓES, 2000, p. 22)

A análise microgenética traz em sua constituição uma característica fundamental do método desenvolvido por Vigotski, qual seja, a proposta de buscar uma análise por unidades, considerando esta como a parte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar, constituindo-se, por sua vez, como o elemento vivo deste todo. (GÓES, 2000, p. 22)

Meira (1994, p. 59) apresenta a análise microgenética como “estudo detalhado da evolução das relações entre agentes e situações”, buscando “identificar os significados de ações em relação a atividade e situações específicas”. Segundo o autor, trata-se de um exame detalhado das mudanças sutis nas relações entre agentes e suas ações. Referenciando-se no que era assinalado por Vigotski, Meira (1994) destaca a necessidade de que a análise microgenética esteja associada a uma análise do macro-contexto sócio cultural de desenvolvimento, como já apontado acima, pois é a partir desta articulação que será possível identificar os significados das ações e dos processos mentais humanos.

Góes apresenta ainda um referencial de trabalho com a análise microgenética desde a perspectiva enunciativa-discursiva, segundo a qual,

Os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, e são destacadas as práticas sociais, na consideração de condições, tais como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos etc. (GÓES, 2000, p. 17)

Tomamos como referência, portanto, uma compreensão da linguagem como atos de fala (discursos) que geram efeitos, implicando em modos de participação das crianças, assim como em possibilidades de subjetivação. A linguagem, relacionada a realidades concretas, é cultural, social e historicamente situada, “mergulhada” na tessitura social, constituindo seres humanos e por nós sendo constituída, em uma perspectiva interacionista.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2002, p. 123)

Nessa perspectiva, ao enunciar tomamos uma posição avaliativa, posicionamo-nos frente a outras posições sociais avaliativas, falando sempre em uma atmosfera social saturada de valorações.

[...] viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus efeitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (Bakhtin, 1963, apud FARACO, 2009, p.76)

Dessa forma, “ser” significa se comunicar, ser para um outro. Não ser ouvido, não ser lembrado, não ser reconhecido representa a morte nesse “simpósio universal”. O valor superior e supremo, conforme defende em seus textos era, para Bakhtin, a pluralidade dialogizada das vozes e a resistência a qualquer processo centrípeto e monologizador (FARACO, 2009).

Partindo destas considerações, a referência nos constructos de Bakhtin acerca da linguagem é feita com foco nas materialidades semióticas das práticas discursivas produzidas no processo de pesquisa, buscando-se identificar as vozes que falam e que se calam nos discursos da pesquisa, os valores que são defendidos e/ou refutados, os papéis e posicionamentos adotados pelas crianças nos processos de significação da ação de participação.

3 A PRODUÇÃO DE INFÂNCIAS E OS MODOS DE SER CRIANÇA PARA UMA ABORDAGEM DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL



Fonte: LAVADO, J. S. (Quino). Toda Mafalda: da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p 334.

Como já apresentado anteriormente, o olhar que aqui dedicamos à infância depara-se com uma série de paradoxos, em especial quando tratamos do tema da participação infantil: ao mesmo tempo em que são consideradas como sujeitos de direitos, com voz e vez na construção da realidade na qual se inserem, as crianças parecem continuar a ocupar lugares de incapacidade e menor valor na organização dessas mesmas realidades, gestadas desde um referencial adultocêntrico. É nesse sentido que percebemos que a questão da participação de crianças está intimamente relacionada às formas como concebemos a própria infância. Dessa maneira, adotamos uma compreensão particular de que a infância e as crianças que a vivenciam se constituem como tais desde as condições de produção de seus contextos social e cultural. Assim, buscamos tecer alguns pontos relevantes para o debate da participação infantil em sua íntima relação com a produção de infâncias.

3.1 Infâncias construídas

Como afirma Heywood (2004), “no princípio era Ariés”. Mesmo envolto em uma série de críticas referentes às suas conclusões e escolhas metodológicas, os estudos empreendidos por Ariés (1975/2006) nos ajudam a compreender a infância como uma construção histórica e social, quando esse autor nos fala do surgimento de um sentimento de infância característico da Modernidade, forjado em relação direta com as concepções de família e de educação estabelecidas ao longo da história e em decorrência de diferentes interesses e configurações sociais.

Esse sentimento de infância relaciona-se com a consciência da particularidade infantil, o que tornava possível a distinção entre crianças e adultos. Nem sempre esse

sentimento existiu. Na sociedade francesa tradicional, as crianças se juntavam aos adultos logo que superavam um período mais frágil de sua sobrevivência. Adultos e crianças compartilhavam atividades sociais (jogos, brincadeiras, profissões e armas) de tal forma que a aprendizagem era assegurada na convivência com os mais velhos (ARIÉS, 1975/2006).

Partindo dessa compreensão da infância construída social e historicamente, Castro (1998) ressalta o fato de que as significações e os valores atribuídos às diferenças de idades têm a ver com as mudanças mais gerais da sociedade na sua história. Assim, como assinalado pela autora, quando nos admiramos com as crianças dos dias de hoje e dizemos que elas são diferentes das de antes, falamos das transformações da infância ao longo da história humana, mas, em especial, referimo-nos a como novos espaços, novas práticas sociais, novas formas de relação são construídas, modificando também o que é ser criança.

Sarmiento (2007) faz igualmente referência a Ariès, quando fala do recente interesse histórico pela infância e da contribuição desse autor para a concepção da infância na perspectiva de construção social. Sarmiento (2007) chama a atenção para as relações de reciprocidade entre a infância e a sociedade, argumentando como as mudanças nas formas de organização sociais interferem nas formas como concebemos e nos relacionamos com a infância, e como a própria infância e as ações das crianças em seu mundo social produzem práticas sociais.

Esse autor coloca que nem sempre houve infância como categoria social de estatuto próprio, embora, empírica e biologicamente, sempre houvesse crianças. Assim, a construção histórica da infância está relacionada à produção de representações sobre as crianças, à estruturação dos cotidianos infantis e à constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2007)

Partindo da compreensão da infância como construída socialmente, escolhemos falar de infâncias, no plural, por compreender que ser criança não foi e não é da mesma forma em todos os espaços e tempos, em todas as culturas existentes e contextos possíveis. Ao mesmo tempo, ao realizarmos tal escolha, nos opomos às tendências a compreender a infância como passível de uma universalização, naturalização, desde uma essência infantil. É nesse sentido que podemos pensar as infâncias relacionadas a uma construção de imagens e produção de sentidos a partir do olhares que se imprime. Olhares esses que se diferenciam ao longo da história, sendo tais imagens elaboradas desde referências étnico-raciais, de gênero, de classe social, entre outras.

3.2 Infâncias em imagens

Sarmiento (2007) e Heywood (2004) ajudam-nos no reconhecimento de imagens de infâncias construídas historicamente: a criança má de Hobbes deve ser controlada em seus instintos e está intimamente relacionada àquelas de classes sócio-econômicas menos favorecidas. A criança inocente de Rousseau, fundada no ideal romântico que associa à infância as características de ingenuidade, pureza e bondade, torna-se alvo de ações pedagógicas, as quais devem proteger essas crianças da sociedade que as perverte. A criança imanente de Locke, comparada a uma tábula rasa, estando suscetível ao vício e à virtude, à razão e à desrazão, é colocada como objeto de um propósito social de formação e crescimento visando uma ordem pré-estabelecida. A criança inconsciente, de Freud, aparece como um preditor do adulto, o que a impossibilita de ser analisada a partir de seu próprio campo, visto que é tomada como um ser humano incompleto. Há ainda a criança naturalmente desenvolvida, de Piaget, que traz consigo um aparato biológico a ser amadurecido a partir das relações com o mundo circundante, no decorrer dos estágios de desenvolvimento.

Khoan (2009) também sistematiza algumas possíveis fotografias da infância. Na Grécia de Platão, por exemplo, havia um modelo prévio de ser humano o qual era considerado como o melhor para a construção da *polis* idealizada da época. As crianças então deveriam ser educadas de forma a compor esses modelos e a importância delas estava não no que significavam no presente, mas no que poderiam ser e, nesse caso, são tomadas como objetos das utopias políticas. Para Aristóteles, a criança é considerada como um ser em potência, incompleta, imperfeita, em falta, excluída do âmbito da razão como os idosos, os bêbados e os loucos, atingindo, portanto, sua finalidade na vida adulta. Essas infâncias são, segundo Khoan (2009), concebidas como objetos da educação filosófica.

Temos ainda a criança historicamente construída, partindo da referência adotada no presente trabalho, qual seja, a Psicologia Histórico Cultural. Assim, a criança é compreendida como um sujeito em pleno processo de desenvolvimento, no qual, pelas interações sociais semioticamente mediadas, acessa, apropria-se e internaliza modos de ser e fazer em realidades tornadas humanas. Constrói-se assim uma imagem de criança interdependente no processo de constituição de si e do mundo em que vive.

Como é assinalado por Sarmiento (2007), as diversas imagens construídas acerca da infância não aparecem de forma linear: elas coexistem, se sobrepõem umas às outras, tornam-se dominantes em determinados momentos históricos e, por vezes, encontram-se em embates, formando campos tensos de interpretação prática dos mundos das crianças, de seus

comportamentos e das normas de atuação. No entanto, esse autor destaca que essas imagens têm em comum uma definição negativa da infância, como uma idade em que ainda não se é, contribuindo para uma invisibilidade política e científica das crianças.

As imagens sobre a infância tanto nos ajudam a compreender as condições sociais nas quais foram produzidas, como oculta a realidade dos mundos sociais infantis: “tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada¹⁹, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos.” (SARMENTO, 2007, p. 26)

Essa invisibilidade da infância acaba reduzindo a complexidade dos mundos de vida das crianças e abstrai sua realidade, sendo a infância interpretada a partir de uma normalização da criança ideal. Sarmiento (2007) coloca ainda que essas imagens, como dispositivos de interpretação, acabam justificando determinadas ações dos adultos com as crianças. Desconstruir o que fundamenta tais imagens é colocado por esse autor como uma atitude imprescindível no estudo das infâncias.

3.3 Essa tal Modernidade

Na construção das imagens de infâncias, a Modernidade surge como o cenário que contribuiu sobremaneira para muitas das concepções produzidas e ainda vigentes no mundo contemporâneo. Caracterizada por uma epistemologia iluminista, a Modernidade tinha como centro de sua organização a racionalidade. Os governos monárquicos dão espaço à construção dos Estados Modernos, para os quais é necessário formar homens capazes de escolher, decidir e discernir abalizados pela razão. Fundamentando-se no poder dessa Modernidade, acreditava-se em um progresso linear e planejado, sendo possível descobrir verdades absolutas sobre os fatos humanos e sociais desde uma ciência intrinsecamente objetiva, de previsão e controle, construtora de saberes universais sobre as coisas do mundo e dos seres humanos. Sobre a infância, portanto.

Seria a partir dessas concepções modernas que a criança se desenvolveria como ser humano, conquistando os atributos da racionalidade, da individualização e da autonomia em um “processo de depuração de suas características ditas infantis.” (CASTRO, 2002, p. 50) Era necessário socializar as crianças para que elas pudessem percorrer as trajetórias

¹⁹Destacamos novamente nossa compreensão de que as relações de poder, presentes na produção da ciência, não estão restritas ao adultocentrismo mencionado por Sarmiento. Retomamos a reflexão feita na nota de rodapé 2, pag. 10, de que estas relações se constituem a partir de outras dimensões igualmente importantes no processo de “normalização” da infância.

previamente traçadas do desenvolvimento do homem racional da Modernidade ocidental, e se tornassem um adulto autônomo e igualmente racional, com domínio de si e da natureza. Assim são institucionalizadas a tutela, a proteção e a socialização, indispensáveis em tal empreendimento. (CASTRO, 2002)

Desde uma perspectiva cronológica, Castro (1998) afirma que a demarcação da Modernidade está relacionada aos processos de colonização, marcados pelo contato do branco europeu com as populações ameríndias, ditas primitivas. Os embates entre “selvagens e civilizados”, “centro e periferia” já anunciam uma concepção do outro, diferente, como um ser de menos valia, demarcando confrontos entre posições historicamente hierarquizadas.

Referindo-se ao projeto de Modernidade, Sarmiento (2004) assinala ser a escola uma das mais relevantes formas de institucionalização da infância, lugar de socialização, no qual as crianças se mantêm separadas dos adultos, em um espaço próprio de aprendizagens de conteúdos pré-determinados na ordem social hegemônica. A família configura-se como o espaço de cuidado, educação e proteção da infância, e um conjunto de saberes técnicos e científicos especializados sobre a infância surge para normatizar o desenvolvimento infantil. Vêm também da Modernidade as estratégias de administração simbólica da infância, com normas, atitudes, procedimentos e prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. É nesse contexto que toma forma o “ofício de criança”, ligado à atividade escolar e enunciado nos traços comportamentais, presentes nos papéis atribuídos às crianças. (SARMENTO, 2004).

Segundo Sarmiento (2007, p. 36-37), a historiografia da infância moderna aponta para as seguintes características da construção dessa categoria,

[...] o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola) das crianças sob protecção adulta.

Em um sentido sociológico, a Modernidade é também abordada por Castro (1998) como um projeto, constituindo uma visão de sociedade e um modelo de homem. É como parte desse projeto que tem origem a Psicologia do Desenvolvimento, trazendo como suas ideias características uma noção do curso de vida como uma sequência sistematizada, ordenada, segundo princípios de complexidade crescente; um modelo de indivíduo autônomo, auto-suficiente e universal; a importância do controle, da classificação e da previsão no desenvolvimento de suas teorias; a universalização do desenvolvimento humano, desconsiderando os contextos sócio-históricos específicos de onde surgem as explicações

sobre o próprio desenvolvimento e das ideias que o sustentam. Além disso, a referida disciplina traz em suas formulações a marca ocidental européia do colonialismo e do patriarcalismo. (CASTRO, 1998)

Segundo Souza (1996), a Psicologia do Desenvolvimento surge como a área de saber que legitima teorias e conceitos acerca dos processos evolutivos humanos, apresentando entre seus propósitos observar, medir e, então, classificar as mudanças apresentadas pelos indivíduos ao longo da vida. No entanto, o tem feito isolando os motivos políticos e ideológicos dessas mudanças. Assim, ao mesmo tempo em que se propõe investigar cientificamente os acontecimentos ao longo da vida dos seres humanos a Psicologia do Desenvolvimento acaba tornando-se estruturadora das experiências desses, construindo normas, preceitos e instrumentos relativos a ideias de desenvolvimento. Dessa forma, Souza (1996) denuncia que, ao produzir conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, a Psicologia do Desenvolvimento produz consequências constitutivas sobre o sujeito em formação e acaba por modelar formas de ser e de agir tendo por base interesses culturais, políticos e econômicos de um contexto social mais amplo.

O problema surge como se existissem as crianças das experiências e as crianças dos conceitos e dos estágios, de forma apartada. Sem desconsiderar a importância do conhecimento produzido por essa disciplina, o que nos chama a atenção é o fato de que esses conceitos, essas normas, formas e fôrmas não podem ser tomados como saberes neutros, objetivos, independentes das condições históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas dos contextos em que são elaborados.

Segundo Castro (1998), a lógica defendida pela Psicologia do Desenvolvimento, sustentada pelo projeto da Modernidade, concebe a criança como imatura e não desenvolvida, um organismo biológico, abstrato, sem levar em conta o contexto material e social do qual faz parte. Essa criança deve superar sua natureza primitiva a partir de um domínio da emoção pela razão e com essa mesma razão ser capaz de construir meios de controlar a natureza ao invés de ser por ela controlada. Se a natureza infantil não pudesse ser corrigida, tal fato deveria ser detectado para ser separado, como é o caso da “criança-problema”. (CASTRO, 1998)

A infância parece ser capturada por porta-vozes, legitimados pelo saber científico a falar por ela, ajudando a construí-la. É concebida, de fato, uma “infância sob medida”, definida por esses especialistas, avaliada nos testes psicológicos, com o trajeto de desenvolvimento determinado, especificado, no qual alguns caminhos são melhores que outros, construindo uma “infância normatizada”. Diante do imperativo da criança normal, as

idiossincrasias são reduzidas a “determinados denominadores comuns, considerados critérios ou normas características da idade.” (CASTRO, 1998, p. 24)

Como bem sintetiza Castro (1998, p. 25),

Infância e adolescência, enquanto novas representações do Estado Moderno, foram elaboradas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, que passou automaticamente a “legislar” sobre a saúde e a doença, a normalidade e a anormalidade, o desejável e o indesejável dentro das práticas de educação infantojuvenil. Tuteladas e “menorizadas”, a infância e a adolescência são “roteirizadas” dentro de uma ordem previsível de aquisições, conquistas e habilidades, e *mutatis mutandis*, de deficiências, defasagens e incapacidades. A imaginação desenvolvimentista sobre a criança e o adolescente pauta-se pelo raciocínio do “já chegou”, “já conseguiu”, ou do “ainda não consegue”, “ainda não faz”, ou “ainda não pode fazer”. Assim, diferentemente de outros momentos da vida humana, a variabilidade entre os sujeitos na infância e na adolescência foi reduzida a trajetórias demarcadas de antemão que servem de “guias” e critérios para as práticas de intervenção junto a esta população.

Cria-se, nesse sentido, um ideal de infância, sobre o que é ser criança, desde o ponto de vista do adulto. Nesse ideal mantém-se uma perspectiva política da criança como incapaz e dependente. Cria-se também um tipo ideal de família, com papéis bem definidos no intuito de construir um ambiente ideal para a criança. E, então, a infância é naturalizada a partir das práticas que às crianças são destinadas: “ser criança **é ir para a escola; é brincar; é não ter responsabilidades** (ou seja, sua exclusão de atividades socialmente relevantes como o trabalho, por exemplo); **é morar com sua família**, e assim por diante.” (CASTRO, 1998, p. 28). Essas práticas, assim como as imagens, quando cristalizadas, acabam excluindo possibilidades “de imaginar, perceber e representar a infância” (CASTRO, 1998, p.30).

É nesse processo de construção de imagens e fundamentação de práticas sociais que as crianças são ditas e se dizem. Como podemos observar nas falas das crianças participantes da pesquisa, algumas delas trazem a representação do brincar como caracterizadora de sua experiência de ser criança enquanto outras qualificam com expressões positivas essa experiência, apontando para uma concepção de infância idealizada²⁰. Na dinâmica inicial realizada na primeira Oficina, quando solicitadas a se apresentarem dizendo seu nome e o que significava para si ser criança, os participantes colocaram que ser criança “é muito legal”, “é muito bom”, “é ótimo”, “é respeitar”, “é tudo” e “tudo na vida”. Fizeram ainda referências a brincar, à brincadeira e a um modo de brincar.

²⁰Semelhante aspecto é identificado nas discussões empreendidas na pesquisa “Como se significam as crianças? Representações sociais que as crianças têm da infância”, na qual foi observada uma recorrência, na fala das crianças, de referências de valor positivo acerca da infância, delineando uma representação social idealizada de infância. (PINHEIRO, 2009)

A infância normatizada pela Psicologia do Desenvolvimento, legitimada pelos especialistas, perpassa os discursos acerca do que é ser criança, do que já é possível ser realizado por determinadas crianças, a partir de critérios de idade, como pode ser observado em diversas falas proferidas pela educadora do Projeto, quando, por exemplo, convocou as crianças para “uma conversa séria que precisava ter com elas”, uma espécie de cobrança.

Educadora: Vocês já são bem grandinhos, nós não trabalhamos com criança de (inaudível – citou uma idade) anos, 2 anos, nós não somos creche, porque a gente sabe que uma pessoa, uma criança de sete anos já tem entendimento do que é certo e do que é errado.

Educadora: Num é porque vocês são criança que vocês num entendem. Entendem, entendem muito bem. Porque o que eu passo aqui, vocês passam na casa de vocês, eu sou igual a qualquer ser humano, qualquer pessoa, sempre eu dizia: gente, vocês não pensem que eu num sou igual a vocês, sou sim. Sou só mais velha do que vocês.

Educadora: Claro, né, depois vem o 9, vem o 10. E tu? Teu nome? (voltando-se para o Beto) Chegou tua vez, ó, aquele menino tem 7 anos e falou. Qual é teu nome?

Nas falas da educadora, ela expõe a expectativa que tem em relação ao comportamento das crianças conforme a idade, trazendo noções relativas ao que estas já podem fazer, no sentido de estarem alcançando determinadas permissões e o que já devem ter superado. No entanto, observamos desde as experiências das crianças que tais ações, permeadas por sentimentos, não sejam passíveis de encaixes etários tão claramente.

Castro (2001a) apresenta o desafio de pensar as diferenças entre crianças e adultos abrindo mão dessa lógica desenvolvimentista. Lembra-nos o quanto nossas práticas discursivas aproximam os significados de infância e criança com o que deve ser superado, abolido, e mostra-nos como a ideia moderna de infância está associada com um sentido progressivo do desenvolvimento humano característico do mundo ocidental, a partir do qual nos tornarmos mais civilizados, assimilando os valores já citados da autonomia, da razão, da individualização e do auto-centramento.

Na perspectiva da lógica desenvolvimentista, a criança ainda não é um sujeito pleno de suas capacidades, enquanto o adulto é independente, autônomo e pode discernir o real do ficcional. Assim, a perspectiva da diferença entre adultos e crianças baseada em ter ou não determinados atributos se opõe a uma visão dessas mesmas diferenças como sendo processuais, contingentes, relacionais (CASTRO, 2001a), ideais que continuaremos a discutir adiante.

3.4 As crianças brasileiras: seus direitos, deveres e sua participação

Nesse momento é importante orientar nossa atenção para as infâncias brasileiras. Para tanto, tomamos como referência o estudo desenvolvido por Pinheiro (2006) acerca das representações sociais da criança e do adolescente no processo de redemocratização da sociedade brasileira, nos anos 1970-80. A autora parte do pressuposto de que no mundo social tudo é construído, e apresenta uma concepção da infância com a qual, conforme já explicitado, compartilhamos.

[...] tenho em consideração a criança e o adolescente não apenas como segmentos etários caracterizados por critérios biológicos, mas como sujeitos sociais que ocupam ou não determinados lugares na vida social, a partir de significados que lhes são atribuídos pela teia de relações que se engendram na sociedade brasileira (PINHEIRO, 2006, p. 36)

Pinheiro desenvolve uma densa discussão relativa à inserção da criança e do adolescente na vida social, nos momentos vários da história brasileira, opondo-se à ideia de uma natureza infantil de caráter abstrato para falar de crianças e adolescentes em sua concretude, o que, segundo ela, não significa deixar de lado as especificidades dessas categorias.

Desafiando-se a elaborar uma “formulação-síntese da história social brasileira”, Pinheiro (2006, p. 40) afirma que,

[...] constituímos um país que, “descoberto” por portugueses e “catequizado” por integrantes da Igreja Católica, traz, ao longo dos “Brasis” que forjaram a nação – Brasil-Colônia, Brasil-Império e Brasil República – os elementos constitutivos de uma vida social marcada profundamente pela desigualdade, pela exclusão e pela dominação.

Conforme analisado por Pinheiro (2006), a marca adultocêntrica na história social brasileira vem desde o período colonial, com o adulto constituindo o centro familiar e a criança ocupando um lugar de subordinação, com práticas que justificam, por exemplo, a violência física como medida pedagógica. A desigualdade é identificada pela autora como um princípio fundante da matriz cultural brasileira, assumindo várias expressões, entre as quais está a distribuição de renda, de terra, do conhecimento, do saber e da própria cidadania. Nesse cenário, a não universalização de direitos alia-se à naturalização da pobreza e à banalização da injustiça.

Seguindo seu estudo, Pinheiro (2006) identifica, na história social brasileira, dos tempos coloniais aos meados do século XX, representações sociais de crianças e adolescentes como objetos de proteção, de controle e disciplinamento, de repressão e como sujeitos de

direitos, destacando o fato de que as três primeiras representações revelam uma referência maior nas crianças e nos adolescentes de classes subalternas. As representações sociais da criança e do adolescente estão intimamente relacionadas aos cenários sócio-históricos específicos nos quais cada uma emerge. Além disso, coexistem e disputam simbolicamente seu espaço de atuação.

A representação social da criança e do adolescente, como objetos de proteção, está relacionada à preservação da vida a partir de ações para garantir sua sobrevivência. Tem como campo de florescimento e atuação o pensamento cristão, e defende valores como o amor ao próximo, a compaixão e a caridade. As práticas estão voltadas para ações de saúde e de alimentação. (PINHEIRO, 2006)

A representação social da criança e do adolescente, como objetos de controle e disciplinamento, surge diante da necessidade de torná-los úteis no desenvolvimento da nação brasileira, marcada pelo subdesenvolvimento, uma recente história de trabalho escravo e submissão às ordens do colonizador. É importante lembrar que, entre as crianças e os adolescentes a serem controlados e disciplinados, estavam especialmente aqueles das classes subalternas. Era necessário “disciplinar e controlar para produzir e para não delinquir” (PINHEIRO, 2006, p. 58), buscando prevenir a marginalização e fabricar mão-de-obra produtiva.

Como é colocado por Pinheiro (2006), por se atualizarem, mesmo as representações sociais cuja emergência é identificada em épocas mais distantes podem se fazer presentes nos nossos dias. Nesse sentido, lembro com clareza das muitas vezes em que testemunhei, em situações de trabalho e estudo, falas vinculadas ao senso comum, trazendo a seguinte ideia: “é melhor o menino trabalhar do que ficar na rua roubando e usando droga”. Certamente, quando é feito um comentário assim, estamos nos referindo às crianças e aos adolescentes de classes subalternas, que continuam sendo os mais relacionados às perversas consequências de uma ordem social sustentada pelas mais diversas formas de desigualdade, violência e injustiça e para os quais as escolhas são por vezes colocadas de uma forma restrita, como se se tratasse de optar, nesse caso, entre o trabalho e a marginalização.

A terceira representação social identificada trata da criança e do adolescente como objetos de repressão. Pinheiro (2006, p. 62) destaca que “associada fortemente à ideia da violência, do adolescente como perigo e ameaça à sociedade, a concepção da criança e do adolescente como objetos de repressão continua a ocupar espaço significativo no pensamento social brasileiro.” Seu vigor diminuiu durante a luta pela redemocratização do País e se renova diante do crescimento dos índices de violência.

As três representações sociais descritas, identificadas por Pinheiro (2006) como as mais recorrentes na história social brasileira, trazem a criança e o adolescente das classes subalternas como “concretude de uma dimensão perversa da grave questão social.” (PINHEIRO, 2006, p. 66) Além disso, essas representações deixam explícitas as desigualdades presentes no universo da infância e da adolescência. Relacionam-se com as categorizações legais instituídas no Brasil pela Doutrina da Situação Irregular e com a ideia de “menor”, denominada por Pinheiro (2006) como categoria-síntese que condensa essas três representações sociais, trazendo ainda a falta de acesso da criança e do adolescente aos direitos, como uma de suas marcas principais.

A representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, a quarta representação identificada por Pinheiro (2006), emerge na luta pelos direitos humanos, a partir dos anos setenta (1970), em plano mundial. No Brasil, está relacionada à luta pela redemocratização do País e garantia de direitos, iniciada já no final dos anos setenta (1970), com uma significativa rearticulação da sociedade civil.

Diante das situações de penúria em que vivia a maioria das crianças e adolescentes, foi formada uma rede de articulação autônoma, constituída por grupos, instituições e movimentos sociais da sociedade civil organizada, fundamentando-se em dois princípios norteadores, quais sejam, a consideração da criança e do adolescente como sujeitos da história e o desenvolvimento de trabalhos educativos tendo em conta o contexto social no qual estão inseridos (PINHEIRO, 2001).

Essas ações e concepções, fomentadas por um processo maior de organização e lutas propositivas e reivindicatórias da sociedade brasileira por direitos e pela redemocratização do país, contribuíram, por sua vez, na construção de uma nova representação social de crianças e adolescentes, a partir da qual esses passavam da condição de objetos à condição de sujeitos, substituindo a filantropia e a caridade por ações políticas e pedagógicas (substituição evidente na representação, ao tempo em que nas práticas persistem perspectivas anteriores) (PINHEIRO, 2001)

Essa representação social tem como princípios fundantes a igualdade perante a lei, manifesta pela universalização dos direitos, e o respeito às diferenças, manifesto pela consideração da criança e do adolescente como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Importante destacar que a representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos inclui pensá-los como sujeitos que participam e que escolhem.

A representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos está fundamentada na Doutrina da Proteção Integral, proteção essa entendida como “um conjunto

de cuidados voltados para a proteção e a assistência à criança, de forma que possa ela assumir plenamente suas responsabilidades na comunidade.” (PINHEIRO, 2006, p. 87)

Essa Doutrina foi sistematizada pela CNUDC. Até então, o que sustentava a promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente era a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC), de 1959, que, na condição de declaração, tratava-se apenas de um conjunto de intenções, impedindo uma fiscalização acerca de seus princípios. (PINHEIRO, 2006)

A CNUDC traz um conjunto de princípios para orientar a legislação e a criação de instrumentos no que dizem respeito à garantia dos direitos de crianças e adolescentes pelos Estados signatários. Com a Convenção, há uma mudança significativa em relação à concepção de infância, da qual Pinheiro (2006) destaca a compreensão da diferença entre crianças e adultos não mais pela defasagem, mas sim pelas peculiaridades reconhecidas das crianças, como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.

Castro (2001a) coloca que a DUDC e CNUDC, de certa forma, universalizam a infância a partir dos direitos que promulgam. Considerando que esses direitos têm a ver com o contexto no qual eles são eleitos, a autora assinala que, no contexto pós-guerra, a priorização do direito à proteção (ao invés de uma igualdade diante do adulto) traz consigo uma ideia de dependência e incapacidade sócio-política da criança em relação ao adulto, destacando que, nesse sentido, “a criança precisa ser cuidada e protegida pelo adulto, portanto, ela é incapaz de ser porta-voz de seus próprios desejos e direitos, e torna-se dependente do adulto para que este aja como seu porta-voz único e absoluto. (CASTRO, 2001a, p.23)

No Brasil, em um contexto de lutas pela redemocratização, o país testemunhou o fato de que, pela primeira vez na sua história constitucional, é reservado à criança e ao adolescente um lugar de sujeito de direitos, institucionalizando tal lugar como uma nova concepção acerca da infância e da adolescência brasileiras. Na nova Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988 - CF 88 - (BRASIL, 1988) e denominada pelo então presidente da Assembléia Nacional Constituinte como “constituição cidadã”, destaca-se o artigo 227 em sua referência à criança e ao adolescente²¹. Nele, a prioridade absoluta e o caráter de universalidade são significativamente vinculados aos direitos e deveres promulgados. (PINHEIRO, 2006)

Pinheiro identifica no texto da CF-88 a presença predominante da representação social da criança e do adolescente como objetos de proteção articulada com a representação

²¹Embora seja destacado aqui o artigo 227 da CF 88, é importante assinalar que há ainda diversos outros artigos na Constituição concernentes à criança e ao adolescente.

social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. O conteúdo da CF 88 traz ainda uma ampliação de direitos e modificações substantivas no trato legal da criança e do adolescente, em um contexto caracterizado pela tradição brasileira de não respeito aos direitos da criança e do adolescente e de não participação destes segmentos na vida pública do país.

É em relação a esse contexto nacional, que Pinheiro (2006) discute a relação entre crianças e adolescentes e cidadania, assinalando a diversidade de significados com os quais o conceito de cidadania tem sido utilizado no discurso contemporâneo. A autora constata uma tensão existente, no plano teórico, em relação à criança, ao adolescente e à cidadania, possivelmente sustentada pela recente emergência da representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Pensando essa relação, a participação é defendida pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), conforme colocado por Pinheiro (2006), como um dos caminhos para o exercício da cidadania, sendo caracterizada pela presença de crianças e adolescentes nas decisões dos programas de atendimento e também nas políticas públicas destinados a eles, conforme seu nível de compreensão. Para tanto, é ressaltado pelo Movimento a necessidade de que as crianças e os adolescentes conheçam seus direitos para exercer sua cidadania. (PINHEIRO, 2006)

Sarmiento (2004, p.42) afirma que a redefinição da cidadania da infância está intimamente relacionada às mudanças paradigmáticas das concepções de infância e acontece em um processo de construção tenso e ambíguo.

Tão pouco, o reconhecimento dos direitos de cidadania – em que a dimensão da participação das crianças assume um relevo crescente – implica, por esse facto, uma restrição nas exigências de protecção das crianças pelos adultos, nomeadamente pelas famílias e pelo Estado. É no balanço entre estas duas posições – a protecção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças.

Sobre a criança ser sujeito de direitos, Castro (2001a, p. 29) coloca que “um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é *a priori* considerada válida, e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes.” A autora aponta para uma problematização necessária acerca da “racionalidade universalizante” envolvida na promulgação de direitos e deveres de crianças e adolescentes.

Os cento e oitenta e um países signatários desta Convenção (CNUDC) se conformaram a uma visão de criança e de sociedade, passando por cima de situações culturais particulares que fazem da infância e dos valores a ela atribuídos algo diferente do que quer a visão dos países centrais. (CASTRO, 2001a, p. 51)

Por fim, é importante destacar a afirmação de Pinheiro (2006) de que, embora a representação social da criança e do adolescente, como sujeitos de direitos, possa assumir uma

dimensão utópica diante do perfil da sociedade brasileira contemporânea, marcada pela desigualdade e pelo abismo entre ricos e pobres, essa tem servido como orientação para a ação de vários grupos sociais que defendem politicamente os direitos de crianças e adolescentes.

3.5 Rupturas, permanências e possibilidades

Diante de tudo o foi exposto, compartilhamos o questionamento de Castro (1998, p. 37): como ficam os paradigmas modernos diante das novas condições de subjetivação emergentes na contemporaneidade?

[...] tais transformações culturais implicaram numa crítica anti-fundamentalista a todas as meta-narrativas, sejam elas a ciência, a religião, a filosofia ou qualquer corpo sistematizado de conhecimento. A ciência estaria nesta encruzilhada, onde rever suas opções fundamentais a partir de tais questionamentos consistiria numa tentativa salutar para se reencontrar com a Vida e com a experiência humana na atualidade.

Castro (1998) afirma ser necessário, para um reencontro da Psicologia do Desenvolvimento com a Vida, dar lugar a outras temporalidades, com espaço para o que se apresenta como diferente, ao contrário daquela temporalidade que é posta de fora para dentro do sujeito, estruturando o seu desenvolvimento. Se possuímos uma visão unificadora de infância, como podemos dar conta da diversidade de condições a partir das quais esta infância está sendo produzida? A autora (CASTRO, 1998, p. 38-39) alerta que,

A investigação dos modos de subjetivação na infância é necessária, importando uma dupla tarefa: em primeiro lugar, na des-construção da “criança moderna”, e em segundo lugar, na qualificação ético-filosófica da narrativa que se produz sobre a infância hoje, de modo que uma distância crítica da modernidade e das teorizações que a celebram, possibilite um refazer constante de nossas *ficções*, sejam elas, modernas ou não.

Assim, Castro (1998) destaca o fato de que a criança traz também o novo, o que ainda não é, e assim faz história, com as possibilidades do presente. Na verdade, o adulto também é capaz disso, o ser humano em sua condição social e histórica. No entanto a criança talvez seja a que está mais presa ao que a ciência moderna definiu como sendo o projeto de homem para o “progresso” da humanidade.

Retomando a discussão sobre a Psicologia do Desenvolvimento, destacamos quando Souza (1996) a denuncia como uma disciplina que tem servido para legitimar cientificamente um processo crescente de racionalização e institucionalização da infância e da adolescência, fornecendo subsídios para a regulação social e disciplina do curso de vida. Em

contraponto, Souza (1996) sugere a construção de uma nova identidade para a disciplina que possa considerar o ser humano em sua condição de sujeito capaz de questionar e transformar estruturas de “saber-poder”. A referida autora aponta também como direções para esta reconstrução a necessidade de redefinição da temporalidade humana, fragmentada em tempos estanques, e o resgate, neste ser humano, de seu caráter de sujeito social, histórico e cultural, o que implica resgatar no interior da Psicologia do Desenvolvimento o lugar social da linguagem, compreendida em seu papel de constituição do sujeito e de sua realidade, como instância de produção de sentidos.

Khoan (2009), por sua vez, propõe pensarmos a infância desde uma inversão de olhares: do lugar de falta para um olhar do que a criança tem: presença, força e afirmação. Assim, este autor desenvolve também uma discussão sobre infância e tempo, convidando-nos a pensarmos a infância não somente como uma categoria determinada pelo tempo cronológico, mas também como uma “condição de ser afetado”, tomando para isso a ideia do tempo “aiônico”, da intensidade, da não linearidade, dos acontecimentos e experiências, diferenciando-se da consideração dos efeitos e condições que caracterizam o tempo cronológico. Na perspectiva do tempo “aiônico”, Khoan (2009) nos faz compreender que é possível ser a criança de Nietzsche, é possível o devir criança de Deleuze e Guattari, em qualquer momento cronológico do curso de vida. A criança cronológica pode ser ainda compreendida como um estrangeiro que ainda não apreendeu/apropriou-se da língua, da cultura.

Para Sarmiento (2004), as marcas da infância moderna radicalizaram-se no final do século XX e potencializaram seus efeitos: a infância e sua institucionalização são reinventadas, assim como as crianças que criam os seus mundos de vida. O autor ocupa-se em compreender o lugar reservado às crianças na contemporaneidade e os lugares que elas constroem nas suas interações mútuas, na construção de seus mundos e de suas culturas: as crianças de hoje não são mais as mesmas, de fato, e não cabem no que foi previamente definido para elas. As condições de existência se tornam mais complexas: “não é maior a autonomia, mas o controle que sobre elas é exercido; não é mais reconhecido o estatuto de actores sociais atribuídos às crianças, é mais subtil a recusa às crianças do exercício da cidadania”. (SARMENTO, 2004, p. 29)

Sarmiento (2004) fala da reentrada da infância na economia: inicialmente, como produtoras (invisibilizadas), participam agora na dimensão da propaganda e do consumo. A escola torna-se “palco de trocas e disputas culturais”, com a violência como uma das marcas

de uma sociedade cosmopolita de circulação facilitada das populações. A família reconfigura-se em novas e diversas estruturas. Cresce um mercado de produtos culturais para a infância.

Em relação à possibilidade de autonomia, Sarmiento (2004, p.19) coloca que as crianças parecem assujeitadas no processo de reinstitucionalização da infância. Para a administração simbólica da infância são criados novos instrumentos reguladores, entre os quais estão a Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (CNUDC), assim como as normas e agências internacionais (UNICEF, OIT, OMS) que, segundo o autor, colaboram para a normatização de uma infância global. Sarmiento (2004, p. 14) alerta, no entanto, para o fato de que,

[...] este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efetivas conseqüências na criação de uma infância global, não anula – antes potencia – desigualdades inerentes a condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence.

Como coloca Sarmiento (2007, p.44-45), durante muito tempo as imagens da infância serviram para regular os mundos de vida das crianças. No entanto, a realidade contemporânea,

[...] propõe continuamente desafios à pregnância das imagens sociais das crianças, como se o processo de “imaginação” tivesse entrado em deriva, e, como num caleidoscópio, alguns fragmentos de imagens pré-estruturadas refractassem sobre as outras, num movimento contínuo produtor de novos arranjos, insusceptíveis de serem paralisados e fixados (p. 44-45)

Assim, Sarmiento (2007, p.45) aponta que a complexidade dos mundos de vida das crianças desafia uma ciência que se faça atenta à complexidade das condições de existência das crianças. E denuncia que “[...] uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras.”

Sarmiento (2004) afirma ser então o lugar da criança o lugar das culturas infantis, sempre reestruturado conforme as condições estruturais das gerações definidas em cada momento histórico concreto.

A concepção de culturas infantis, definida pelo autor como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (2002, p.3-4), enfatiza uma compreensão da infância e das crianças não somente como reprodutoras de culturas, mas criadoras. As crianças reinventam nos jogos de linguagem o mundo que muitas vezes tomamos como conhecido e familiar. Além disso, a ideia das culturas infantis traz

consigo possibilidades de pensarmos a infância em suas relações intra e intergeracionais, abrindo mão de uma concepção de “bloco” de categorias geracionais.

Referindo-se às culturas infantis, Sarmento (2002) coloca como questão a interpretação da autonomia das crianças em relação aos adultos, no sentido de que crianças realizam processos de significação e desenvolvem modos de ação específicos e genuínos.

Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem a formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. (SARMENTO, 2002, p. 21)

Castro (2001a), ao propor uma mudança de foco na abordagem das diferenças entre crianças e adultos, coloca que, ao contrário de centrarmo-nos naquilo que a criança tem ou de que é capaz, poderíamos pensá-la em termos processuais, relacionais: “como o sujeito-criança emerge a partir de seus posicionamentos e atuações nas relações sociais assimétricas a que muitas vezes está submetido” (CASTRO, 2001a, p. 28). Nesse sentido, as subjetividades são compreendidas como processuais e, por esse motivo, indeterminadas, permitindo o surgimento do imprevisível.

Para uma nova forma de pensar as diferenças entre adultos e crianças, Castro (2001a) toma como referência a teoria da ação, com Arendt e Weber: a ação no mundo não roteirizada, podendo comportar o contraditório, o contingente e o particular. A ação humana é compreendida desde sua dimensão coletiva, sendo relacional, com seu sentido construído processualmente, no próprio agir, que não está determinado *a priori*. É contingente e imprevisível, inseparável do pensar e do ser. A ação humana é socialmente orientada, situada sócio-historicamente: “a ação humana encontra-se totalmente enredada nas condições que a produzem e que, ao mesmo tempo, a constituem, de forma que a emergência da ação só pode ser compreendida quando situada dentro das práticas sociais que a tornam possível” (CASTRO, 2001a, p. 31). Assim, compreendida como a capacidade de intervenção no mundo, podemos considerar que adultos e crianças contribuem no processo de produção e reprodução da cultura a partir de suas ações.

É esta ação humana que define a condição de diferença e de singularidades entre os sujeitos, pois “enquanto capazes de agir, criança e adulto não são diferentes, mas se singularizam no curso da ação ao se revelarem como sujeitos distintos” (CASTRO, 2001a, p. 43). As diferenças entre adultos e crianças passam a ser concebidas como consequências da ação destes no mundo e não como atributos substancializados e a Psicologia da Infância, segundo Castro (2001), poderia então se voltar para a investigação dos processos de

transformação em que os sujeitos se produzem e produzem a cultura. No entanto, como a autora assinala,

As condições estruturais de inserção da criança no mundo não lhes favorece uma participação mais imediata e legitimada, uma vez que, enclausuradas nos espaços de aprendizagem e proteção, elas são vistas como ainda aguardando uma posição ulterior de participação e responsabilidade (CASTRO, 2001a, p. 36)

Castro (2002) desafia-nos, portanto, a pensar em novas narrativas que reconheçam a infância como uma condição estruturante dos processos sociais, a partir dos quais acontecem as produções e reproduções culturais e institucionais, pois, mesmo socialmente posicionadas de forma desfavorável na tarefa de definição da realidade, as crianças estão presentes na construção e nas transformações sociais e culturais.

3.6 Algumas considerações para seguirmos adiante

Iniciamos este capítulo trazendo uma ideia de imagens de infâncias capturadas e congeladas, produzindo significados e sentidos sobre ser criança. É necessário, nesse momento, destacar uma consequência possível dessas imagens, qual seja, a sua fixação em estruturas que travam o movimento, os fluxos, que (for)matam os possíveis mundos das crianças. É nesse sentido que o debate sobre as concepções de infância construídas historicamente pode explicitar as tensões existentes no tema da participação infantil.

Revisitando as metanarrativas modernas, percebemos que a história pode ser contada de variadas maneiras, e a forma como se conta não necessariamente dá conta dos acontecimentos em si. Mas haveria acontecimentos em si? Ou apenas discursos sobre eles? Sobre isso, Manoel de Barros (2003, não paginado) é genial ao afirmar que “tudo o que não invento é falso”. O que seria de nós se olhássemos para o que construímos até então como saberes legítimos ou não e nos déssemos conta de que tudo é inventado? Talvez não precisemos ser radicais e declararmos mortes (do sujeito, da infância, por exemplo). Mas, quem sabe, repensarmos o uso que fazemos das imagens, considerando suas condições de produção.

Pensar nas crianças e na infância é pensar também nas condições sociais em que estão sendo produzidas. Muitas vezes é dito como as crianças devem ser, do que elas precisam, embora nem sempre sejam elas que solicitem. Muitas vezes lidamos com crianças que nós, adultos, construímos, com infâncias que nós, adultos, formatamos. Nesse sentido, podemos questionar até que ponto a participação de crianças continua sendo um discurso,

uma verdade abstrata tomada como regra sem que sejam problematizadas as condições a partir das quais esse discurso é produzido. Até que ponto os discursos sobre a participação infantil acabam “estrangulando” as crianças em suas experiências? Não se trata de dizer se as crianças têm ou não voz, se elas estão sendo ou não escutadas, mas como isso está acontecendo.

Consideramos então que ouvir e dar voz à criança pode ser entendido como uma abertura à experiência para então dialogar e não somente conceder à criança um microfone. A participação infantil, nessa compreensão, pode ser tomada como espaços de experimentação, em contraposição a uma formatação prévia, podendo trazer implicações para os processos de subjetivação de crianças e suas formas de estar no mundo.

4 MODOS DE SER, AGIR E DIZER: AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.



Fonte: LAVADO, J. S. (Quino). Toda Mafalda: da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p 406.

Ser criança está intimamente relacionado às condições de produção de infâncias, em momentos e espaços socialmente construídos e historicamente marcados. Partindo dessa noção, é possível abordarmos as diferenças entre crianças e adultos desde a ação desses no mundo e as suas formas peculiares de inserção na vida comum, como já assinalado por Castro (2001a). Mesmo diante da não legitimidade e da invisibilidade destinadas às ações sociais de crianças, excluídas de muitos dos espaços reconhecidamente de participação, observamos que elas estão impreterivelmente presentes na construção social: sendo ditas, mas também dizendo sobre si e sobre as coisas do mundo.

Nesse sentido, buscamos trabalhar neste capítulo com as situações de interação social vivenciadas pelas crianças participantes da pesquisa. Temos como referência a compreensão de desenvolvimento cultural, marcado pela mediação semiótica, na qual tem por base a linguagem, desde as perspectivas exploradas por Vigotski e Bakhtin.

Vigotski (1931/1995), autor-chave na construção de uma nova psicologia materialista, histórica e dialética, propõe uma compreensão de desenvolvimento cultural a partir da inter-relação entre o que denomina como linhas biológica e cultural. O autor defende que o nosso aparato biologicamente herdado é qualitativamente transformado na interação com o mundo ao mesmo tempo em que transformamos o próprio mundo e nos tornamos humanos.

Conforme Vigotski (1931/1995), apropriando-se do material cultural, em ações semioticamente mediadas, as funções psíquicas da criança modificam-se processual e qualitativamente, o que, por sua vez, modifica a forma como a criança se coloca nas relações sociais. Nesse sentido, é possível destacar que o desenvolvimento não acontece a partir de algo inato existente “em germe”, mas sim, como resultado da atividade humana em contextos

de relações sociais. (ZANELLA, 2004). Segundo Vigotski (1931/1995, p. 159, tradução nossa), a mudança fundamental que ocorre no desenvolvimento cultural do ser humano consiste em que,

O homem, na etapa superior de seu desenvolvimento, chega a dominar sua própria conduta, subordina a seu poder às próprias reações. O mesmo que subordina as ações das forças externas da natureza, subordina também os processos de sua própria conduta com base nas leis naturais de tal comportamento.

Biologicamente somos capazes de desenvolver diversos comportamentos. Mas os comportamentos que produzimos, para além de suprir nossas necessidades, recebem significados em nossa cultura. Utilizamos desde instrumentos físicos que transformam nossa relação com o mundo, transformando o alcance de nossas capacidades biológicas de agir sobre este, como também instrumentos-signos, que acabam por construir uma realidade eminentemente humana e ideologicamente configurada. Tal utilização se dá a partir das interações sociais, nas quais nos apropriamos de forma ativa das ferramentas culturais de mediação, em um movimento que vai do intersubjetivo ao intra-subjetivo.

As interações sociais ocupam, nesse sentido, um papel vital na concepção de desenvolvimento cultural. Conforme assinala Colaço (p. 124, 2001), trata-se de,

[...] condição inevitável e necessária de inserção social do indivíduo, enquanto sujeito de um processo histórico e cultural que o produz e é, dialeticamente, também por ele produzido [...] é condição de possibilidade da existência do sujeito, porque este só existe na relação com os outros, a sua identidade se define nessa relação. Significa dizer que a interação está presente em qualquer temporalidade e em qualquer estado do sujeito.

Por conseguinte, é fundamental na compreensão do processo de desenvolvimento cultural a proposição de que nos tornamos o que somos pelo que o outro significa, somos constituídos a partir do outro. (VIGOTSKI, 1931/1995)

Na tarefa de significar “as coisas do mundo”, a linguagem se destaca pelo seu papel mediador das relações estabelecidas entre os seres humanos e destes com o mundo no qual se inserem. Conforme assinala Bakhtin (1979/2002, p. 92), o locutor utiliza a língua em suas necessidades enunciativas concretas, servindo-se do sistema de normas “pela significação que cada nova forma adquire em determinados contextos.” A língua separada de seu conteúdo ideológico torna-se, portanto, sinais e não signos de linguagem. Assim, para Bakhtin, o centro organizador de toda enunciação, do ponto de vista do seu conteúdo e significação, está situado no meio social do qual o indivíduo faz parte, ideologicamente marcado: “a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social.” (Bakhtin, 1979/2002, p. 122) Ele coloca ainda que “não é a atividade mental que organiza a

expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (Bakhtin, 1979/2002, p. 112).

Nesse sentido, Bakhtin desenvolve uma série de conceitos para uma compreensão da linguagem como um constructo de caráter social e histórico. Ele afirma ser a enunciação, de natureza social, o produto da interação verbal entre dois indivíduos socialmente organizados, na qual a palavra do locutor consiste em uma função do interlocutor. Este último não é abstrato: é sempre reconhecido desde o prisma do meio social concreto que nos engloba, há sempre um horizonte social (criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos). Assim, Bakhtin conclui que “a verdadeira substância da língua” é a interação verbal (“realidade fundamental da língua”) que se realiza a partir da enunciação.

A palavra procede de alguém e para alguém se dirige. É um produto da interação locutor-ouvinte. A partir dela o locutor define-se em relação ao outro, constituindo um território comum entre ele e seu interlocutor. É a situação e os participantes mais imediatos que definem a forma e o estilo ocasionais da palavra, enquanto os estratos mais profundos de sua estrutura são definidos “pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.” (Bakhtin, 1979/2002, p. 114). Ou seja, o pensamento e sua expressão são orientados socialmente.

O diálogo é uma das formas de interação verbal e num sentido amplo se refere a toda comunicação verbal, do tipo que for. A comunicação verbal está vinculada à situação concreta, que a explica e a produz, entrelaçada com outros tipos de comunicação nesse terreno, com as quais está em constante evolução. É na comunicação verbal que a língua evolui historicamente.

Na enunciação, tema e significação encontram-se implicados. Enquanto o primeiro está ligado à situação histórica concreta, a segunda é idêntica em todas as situações. O tema é como uma reação da consciência à situação, enquanto a significação é o “aparato técnico para a realização do tema” (Bakhtin, 1979/2002, p. 129) Mas não é possível haver um sem o outro e o tema precisa sustentar-se de alguma forma na estabilidade da significação, para não perder o seu sentido.

Por fim, é importante destacar que, para Bakhtin, a palavra e a enunciação estão sempre acompanhadas por um “acento apreciativo”, sendo a partir da apreciação social que se torna possível compreender a evolução histórica do tema e da significação.

Vigotski (1987/2005) aborda a linguagem em sua relação com o pensamento, ao investigar a natureza social da consciência. O autor ocupa-se do estudo dos processos de desenvolvimento na relação pensamento e linguagem e apresenta o significado da palavra

como a unidade de análise em tal empreendimento. Pensamento e palavra estão relacionados em um processo, em movimento, do pensamento à palavra e desta ao pensamento. Além de ser expresso em palavras, o pensamento passa a existir por meio delas, encontra nelas sua realidade e sua forma. O autor afirma como a descoberta essencial dessas investigações a inconstância e a mutabilidade dos significados das palavras, concebidos em desenvolvimento: o significado da palavra, sendo inconstante e dinâmico, modifica-se no processo de desenvolvimento do sujeito e sob os diferentes modos de funcionamento do pensamento, interessando investigar o processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal.

Ocorre a mediação interna do pensamento, pelos significados e depois pelas palavras, sendo por isso o fato do pensamento nunca ser igual ao significado direto das palavras, “exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto.” (Vigotski, 1987/2005, p. 186)

O autor chega então ao conceito de sentido ao abordar as características da fala interior (um dos planos do pensamento verbal), entre as quais está o predomínio do sentido sobre o significado. Citando Paulham, o autor afirma que,

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (Vigotski, 1987/2005, p. 181)

O sentido é concebido como um fenômeno complexo, móvel, inesgotável, modificando-se segundo as circunstâncias e conferindo um enriquecimento às palavras a partir do contexto. Conforme colocado por Vigotski, tal fato constitui a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras.

Segundo Zanella (2004), nas relações sociais, semióticas, há possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao que é socialmente estabelecido, demarcando sua posição de autor, mesmo considerando as condições sócio-históricas do contexto em que se insere, pois a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto e indiferença.

Smolka (2000) coloca que os sujeitos são afetados de diferentes maneiras pelos signos e sentidos das variadas formas de produção das quais participam. Assim, os modos de

ser, de agir, de pensar e de se relacionar do indivíduo são explicados não pelo que são a priori, mas sim pelas relações sociais nas quais se encontram envolvidos. A referida autora propõe então focar a significação das ações no jogo das interações, relacionando a apropriação à questão do acesso (ao conhecimento, ao outro) e à questão dos modos de participação nas práticas sociais. Entretanto, Smolka (2000) destaca que, nos processos de apropriação, o “tornar próprio” não necessariamente coincide com adequar-se às expectativas sociais, estando a apropriação relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais e a diferentes modos de produção de sentido, configurando-se como relacional.

As ideias discutidas até então fundamentam a concepção de constituição de sujeito que adotamos neste trabalho, na qual a interação social é vista como vital. Importa-nos compreender como se dão essas interações entre as crianças participantes da pesquisa, além de como, nessas interações, as crianças agem e se posicionam, considerando que os efeitos que tais relações produzem são elementos constituintes desses sujeitos sociais.

Analisando as interações sociais a partir dos registros produzidos na pesquisa, constatamos que há diversas situações nas quais as crianças, organizadas em equipes, aparecem combinando sobre o trabalho que estão fazendo, sugerindo, concordando ou não, discutindo, pedindo opinião, e, nesse movimento, assumem posições que orientam suas ações, como ilustra o excerto a seguir.

Excerto No. 3 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Na primeira Oficina, no grupo 1, os meninos conversam sobre a elaboração do trabalho:

Mauro: Bota onde essa daqui?

Edson: Sei lá, bota aí de lado, ó.

Mauro: De botar o nome...

Edson: Se vira! Sim, o nome num é aqui?

Silvia: O nome vai ser aqui, ó. Bota aqui, abestado!

Edson: É, abestado!

Os demais integrantes da equipe ficam repetindo o “abestado” que Silvia havia falado.

Silvia: Cobriu a flor.

Edson: Tem nada não.

Edson, Mauro e Sílvia compartilham a atividade na equipe, na qual também estão Elaine e Fabiano. Observamos que Edson ocupa uma posição de liderança, identificado por Mauro como aquele que pode dizer qual a melhor decisão e declarar impedimentos. A liderança de Edson e a recorrência ao colega por Mauro são ações reciprocamente constituídas: alguém precisa coordenar os demais que dependem de suas decisões. Do diálogo entre os dois meninos são criadas as condições para que Silvia interfira também a partir do lugar de quem decide, unindo-se a Edson na posição de liderança. Acresce-se o uso da

expressão “abestado”, constituindo um depreciativo que não apenas desqualifica o colega, mas reafirma a condição de desigualdade na relação em que uns definem e outros acatam. O uso desse termo está ligado às condições criadas no diálogo inicial entre Edson e Mauro, como se a relação que é estabelecida entre os dois meninos legitimasse Silvia – e, em seguida, os demais integrantes da equipe – a se dirigir a Mauro em tom depreciativo. As crianças constituem assim um modo de se relacionar, marcado por posições, por vezes, desiguais, que pode indicar dependência, autoridade, desqualificação etc.

Nas nossas relações sociais, nos organizamos de forma a ocuparmos diversas posições. Embora, por vezes, possamos parecer fixos em determinada posição, elas variam conforme as interações das quais participamos. Importante atentar para o fato de que essas posições trazem consigo uma carga de valores e expectativas e tanto organizam a forma como agimos no mundo, como a forma como nos percebemos e nos construímos nesse mundo, envolvidos em relações de poder. Assim, as crianças participantes da pesquisa parecem se organizar em determinados papéis, conferidos pelos colegas e por elas adotados e, por vezes, alimentados. Há aquela que coordena, que se torna referência para as demais. Há os que estão sempre recorrendo ao colega para pedir uma sugestão, uma opinião. E há aqueles que não admitem, de modo algum, o lugar que estão ocupando, buscando reverter, de alguma, forma tal organização.

Nas interações sociais, construímos conhecimentos, não só relativos ao conteúdo, mas também às formas de nos comunicar, que se configuram em um espaço simbólico, marcado por valores socialmente definidos. Assim observamos no diálogo entre Naldo, Márcio e Ronaldo, enquanto jogam pião.

Excerto No. 4 – Oficina 3 em 21 de junho de 2011

Márcio: Se errar, viu, é a minha vez.

Ronaldo: Num roda, não.

Márcio: Roda, roda que eu rodei e pegou.

Ronaldo: vou tentar com esse aqui.

Naldo: tome-li pivete (quando o pião dele acerta o do Ronaldo)

Errar significa perder seu lugar no jogo para o colega, significa perder um lugar de vitória. Ronaldo então se justifica pelo fato do pião não rodar. Tendo como referência a experiência de Márcio, ele resolve tentar, explicitando o quanto a fala de Márcio influencia a escolha de Ronaldo. Naldo, que já tinha bastante habilidade, joga o pião e acerta o de Ronaldo, tirando-o da partida. Jogar pião significa ter habilidade, poder conquistar essa habilidade tentando, exercitando-se, poder se referenciar na experiência do colega. Participar de um jogo assim significa disputar espaço, para o que é necessário dominar certas

habilidades, defender-se e atacar (utilizando o pião). Ser vitorioso pode implicar em ser respeitado e referenciado pelos colegas, em ganhar prêmios materiais ou privilégios no jogo. É nesse sentido que a situação do jogo do pião está implicada com a constituição subjetiva, pois, a partir dessa interação, as crianças compreendem, reproduzem, interpretam ações plenas de significados e valores presentes em seu meio social. Aprendem como deverão se comportar para conquistar o que querem, para evitar situações, e, dessa forma, desenvolvem-se culturalmente.

Nessas interações, a linguagem apresenta-se como uma ferramenta de mediação fundamental. No excerto a seguir, quando as crianças assistiam aos episódios do filme “Crianças Invisíveis”, observamos que algumas delas narravam a história enquanto esta se desenrolava, como se precisassem desse recurso para compreender melhor o que se passava.

Excerto No. 5 – Oficina 5 em 5 de julho de 2011

As crianças assistem atentamente ao episódio da pequena gatinha e Song Song:

Menino: Tem um bebê dentro aí, né?

Menino: A bonequinha (inaudível).

Luiz: A mãe dele, ó.

Levi: É o bebê que tem no lixo.

Luiz: O bebê que... a mãe do menino teve ele e jogou ele.

Marcelo: Ei, mah, cês tão contando o filme, macho.

Levi: É a boneca, mah, viva, aí.

Dante: É a boneca?

(...)

Levi: Cadê a criança que ele achou? (referindo-se ao homem do filme)

Luiz: Ele deixou lá.

Marcelo: Essa menina aí é a criança, mah!

Luiz: A menina (inaudível). Ai é, essa menina é aquela... aquela menina lá!

A linguagem aparece aqui organizando o pensamento das crianças enquanto tentam compreender a ideia do filme. Expressar-se verbalmente as auxilia na tarefa de conhecer, tarefa que é compartilhada entre os colegas, em um processo em que a fala de um medeia o pensamento do outro, que amplia sua compreensão e a concretiza expressando em sua fala, novamente mediadora de novas compreensões. Nesse processo, aparece um colega, Marcelo, que se incomoda com a estratégia de falar enquanto assistem ao filme, parecendo já haver compreendido a situação do filme, embora tal compreensão tenha sido gerada no processo testemunhado de construção de conhecimento.

Nos diversos momentos de atividades no Projeto, as crianças conversam entre si sobre assuntos variados, que surgem de forma associada. Compartilham o que sabem e expõem suas percepções acerca dos acontecimentos cotidianos nos quais estão envolvidas de alguma forma. O excerto a seguir ilustra essa exposição dos saberes pelas crianças, em uma discussão sobre o tipo de vínculo de um determinado casal da comunidade.

Excerto No. 6 – Oficina 6 em 7 de julho de 2011

Educadora: Quem foi? Foi a... quem é esse Hamilton, que eu num conheço?

Tati: O... o marido da menina, da Raquel.

Educadora: Marido da Raquel? (fala inaudível da educadora)

Paulo: Marido? Marido da Raquel? E a Raquel já tem marido?

Educadora: E a Raquel já foi casada?

Antônio: Ex-namorado.

Tati: Pois então?

Antônio: Você disse marido.

Diego: (risos) Num é, mah? É como se fosse marido.

Paulo: Marido é que se casa, menina! Nem se casou, a Raquel (inaudível)

A compreensão sobre ser ex-marido ou ex-namorado apresenta-se como uma disputa entre as crianças. Não importa somente esclarecer o tipo de vínculo entre os personagens do diálogo. Está em jogo o fato de que, ao disputarem o significado da palavra, parecem também disputar entre si a propriedade da resposta correta em tal situação, o que pode indicar determinado *status* de poder no grupo. O excerto retratado ocorre durante a roda de conversa, momento no qual as discussões são coordenadas pela educadora, sendo abordados assuntos do cotidiano das crianças e dos adolescentes. Dominar uma informação no momento em que estão todos reunidos diante da autoridade da educadora pode implicar em compartilhar, de certa forma, um lugar de autoridade, podendo constituir-se como também uma referência para os demais. Se, na roda de conversa, há uma noção de que os participantes (excetuando-se a educadora) compartilham iguais condições de direitos e deveres relativos ao Projeto, o domínio de uma informação relevante na conversa faz com que aquele participante se destaque e se diferencie qualitativamente, podendo tal posição influenciar nas relações futuras estabelecidas no espaço do Projeto, pelo reconhecimento de uma autoridade.

Há outro momento em que as crianças discutem sobre um assunto do Projeto no qual essa disputa pode também ser observada. Trata-se de uma discussão sobre o lanche.

Excerto No. 7 – Oficina 4 em 30 de junho de 2011

Lis: Faltou dinheiro pro Projeto, né? Por isso que tá com pouca água, tem que economizar água... aqueles lanchinhos de “danoninho” foi doação.

Tati: E ele (inaudível) ele disse que ele tá trabalhando. (referindo-se ao educador do qual falávamos antes)

Ivan: Nós vamo merendar isso ali, tia?

Lis: ãn?

Tati: É não, é “batigut” com...

Menina: Bolacha.

Nádia: É não.

Tati: ...com leite, é... coisado no...

Nádia: Não é “batigut”, não é “batigut” (cantarolando e balançando a cabeça negativamente)

Lis: Mas naquele dia que teve “danoninho”...

Tati: É sim! Vamo (inaudível)

Nádia: E o que era isso ali que a mulher tava...

Tati: O leite, aí passava no coisa, no liquidificador.

Nádia resmungava algo inaudível.

Saber qual será o lanche do Projeto também coloca o participante em uma posição privilegiada, pois ele está mais próximo, mais apropriado ao que acontece no Projeto, às decisões da instituição, tendo um maior domínio sobre o seu funcionamento. Nesse sentido, Nádia e Tati parecem disputar esse lugar, desafiando uma a outra a partir do melhor argumento ou testemunho dos fatos. Além disso, a ação de Nádia de cantarolar, negando o que Tati havia falado, pode funcionar como uma desqualificação à opinião da rival, ao mesmo tempo em que se constitui como uma estratégia de combate nessa disputa pela informação correta. Tati continua na disputa, mas antes é interrompida pela pesquisadora, que tenta desviar o assunto, retornando para o tema da escassez de recursos financeiros no Projeto e, de certa forma, tentando, sem sucesso, silenciar o conflito deflagrado.

Dos excertos elencados podemos considerar que a ação de dominar informações está significada pelas crianças no Projeto como uma forma de conquistar um espaço privilegiado, de autoridade e referência. Também é compreendido que, para conquistar esse espaço, é necessário disputá-lo com os colegas. Tais entendimentos, percebidos nas relações intersubjetivas e apropriados pelas crianças e demais integrantes dessa teia relacional, configuram as condições concretas das interações no Projeto, orientando as demais ações ali materializadas. Os modos de interagir, como formas de mediar as relações construídas no Projeto, são assim significados.

Entre as interações observadas no Projeto chamaram a atenção as formas como as crianças participantes tratam umas às outras, utilizando comumente expressões socialmente depreciativas.

Excerto No. 8 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Nádia dirigindo-se ao Edson: E tu nêgo preto? Tu fala dos outros, ó tamanho do teu ôi! Tamanho do ôi dele!

Flávia: Não briga!

Nádia: Ele chama os outros do oião, ó o tamanho do ôi dele, ó, o ôi dele também é grande.

Menino: Ôi de cabra.

Outro menino: ôi de cabra, é?

Nádia dirige-se ao menino como “nêgo preto”, uma expressão que guarda em si marcas da discriminação disseminada em nossa sociedade, referente à cor da pele. Assim, ao reagir ao insulto de Edson, Nádia aborda as diferenças, negativando-as, como forma de angariar para si valorização, abalada pelos insultos do colega. Reagindo em um tom significativamente alto, Nádia arregimenta adeptos proclamando suas mensagens pela telhoça, onde estavam os demais participantes. Era desse espaço maior que outras crianças também se

manifestavam, repetindo os insultos anteriormente originados de Edson, contribuindo, por sua vez, para que a discussão tivesse outra proporção. À discussão entre Nádia e Edson podem ser atribuídos sentidos diversos, conforme a dimensão conquistada pela situação e a participação dos outros, fundamentais na compreensão das relações que estão sendo construídas no Projeto. Vale destacar que houve uma tentativa de intervenção a fim de parar a briga, por parte de Flávia, uma adolescente que participava das atividades no mesmo grupo que Nádia e que já havia expressado tentativas como essa em outras situações de conflito, nesse mesmo encontro. Flávia demonstra assumir a postura de alguém que possui legitimidade para organizar o grupo e chamar a atenção para a forma como este deve funcionar. Ela parece ser respeitada e, sua posição, diferenciada, reconhecida pelos demais. Tal postura é então assumida pela adolescente em situações diversas em que há um conflito entre colegas ou quando uma regra precisa ser explicitada. Assim como observado no primeiro excerto discutido neste capítulo, é construída entre Flávia e seus colegas uma forma de se relacionar na qual alguém sabe e ordena, enquanto os demais devem escutá-la e acatar sua orientação. Esse modo de relacionar-se está implicado na forma como as crianças menores agem diante dos mais velhos, não só adolescentes como também os adultos, quando ocupam com frequência posições de dependência, marcadas pela exigência de obediência.

Situação semelhante à discussão testemunhada entre Nádia e Edson aparece no excerto seguinte.

Excerto No. 9 – Oficina 4 em 30 de junho de 2011

Ivan: num posso nem tomar banho, tia.

Lis: hum?

Ivan: nem tomar banho.

Lis: gosta não?

Ivan: eu num posso, tia.

Lis: ah, é! Esse braço aí, né?

Ivan estava com um dos braços enfaixados. Segundo seus colegas de Projeto, já estava passando da data de retirá-lo e o menino não se desfazia das faixas.

Paloma, apontando para Ivan: ele aí, tia, que num gosta não.

Lis: ele disse que não pode.

Paloma: não, ele (gagueja um pouco) num gosta. Ele falou assim. É bonito, num gosta, eu num gosto de tomar banho, diz, Ivan.

Ivan: óia, óia, a gagueja (insultando Paloma)

Tom: é porque antes do braço quebrado, ele chorava pra num tomar banho.

Ivan: ó, eu num tô falando com ti, não, viu, Tom

Tom: né não, né não?... né não? Pois vai lá tomar!

Ivan, com o braço enfaixado, assume uma posição por ele justificada e assim se apresenta à pesquisadora. No entanto, Paloma recebe a justificativa desqualificando o colega, apontando sua atitude culturalmente depreciada de não gostar de tomar banho. Ao justificar-se, Ivan parece tentar proteger-se de julgamentos, possivelmente incluídos entre as

expectativas criadas em relação à pesquisadora: as duas crianças dirigem-se a ela como alguém que poderá valorar suas atitudes e posicioná-las de forma privilegiada na relação. Assim como Nádia no excerto anterior, Ivan aponta uma característica da colega, negativando-a, como em uma tentativa de se valorizar diante da colocação de Paloma, que o depreciava. Tom entra na conversa tomando como argumento um fato por ele testemunhado que rebateria a defesa de Ivan. E este reage tentando colocar Tom fora da discussão. Como já vimos observando, as crianças parecem estar comumente em disputa, seja pela informação, seja pelo *status* de poder ou pelo lugar de privilégio que um adulto poderá lhe conceder. Estar próximo da pesquisadora, conquistando sua confiança no relato das histórias, faz com que se alcance uma posição de vantagens diante dos demais colegas e isso parece justificar a disputa empreendida. Mais uma vez observamos como as crianças apropriam-se dos significados compartilhados no Projeto, a partir do qual constroem seus modos de relacionar-se e orientam suas ações nas interações com os colegas.

No excerto exposto a seguir, Edson “visita” a equipe de Fábio e Fagner procurando uma figura representativa do seu cotidiano de criança para ser utilizada no trabalho de sua equipe e testemunha o diálogo entre eles.

Excerto No. 10 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011
 Fábio dirigindo-se ao Fagner: tá de cabeça pra baixo, infeliz! (a figura que Fagner havia colado na cartolina da equipe)
 Edson ri.
 Fagner: por que tu num diz?
 Fábio: eu disse, tu que é burro.
 Douglas: vou fazer mais não
 Fagner: eu num sabia que tava desvirado, não.

Fábio ocupa em sua equipe uma posição de líder e se permite dirigir-se ao colega com uma atitude de repreensão, marcada pelo uso de um termo depreciativo. A atitude de Fábio legitima o riso de Edson e de certa forma autoriza a intervenção dele na equipe. Fagner, por sua vez, reage, argumentando que o colega poderia ter avisado. Dessa forma, ao argumentar, Fagner enfrenta Fábio, colocando-se em uma posição de iguais diante do desentendimento, negando uma possível submissão ao colega. Este insiste, utilizando novamente uma expressão de desqualificação. A situação de conflito parece criar a condição para que Douglas desista de fazer o trabalho da equipe, agindo provavelmente por um sentimento de incômodo frente ao desentendimento dos colegas. Assim, nessas enunciações, as crianças administram conflitos, revelando ao mesmo tempo valores e posicionamentos em relação ao outro e a si, que reverberam outras vozes sociais para além da situação presente.

Como vimos, geralmente as crianças permeiam seus diálogos com palavras de

xingamento, por vezes recorrendo a características físicas (olho grande, cor da pele) ou atitudes culturalmente depreciadas (não gostar de tomar banho) para marcar suas posições. Na ocasião em que me reuni com a equipe do Projeto, antes do início das Oficinas, uma educadora destacou o trabalho que a equipe tenta fazer de “levantar” a autoestima das crianças e mostrar-lhes que são importantes. Nesse sentido, a desqualificação de si e dos seus trabalhos, assim como dos colegas e de seus trabalhos, parece ter uma relação com essa autoestima possível. A ideia da equipe a favor da autoestima das crianças possivelmente implicaria em que as crianças aprendessem um modo de se relacionar baseado no reconhecimento de sua igualdade como sujeitos de direitos e deveres e no respeito às suas diferenças e singularidades.

Constatamos que no contínuo movimento das interações sociais, as crianças estão sempre negociando, disputando, confirmando e criando significados e sentidos que orientam sua ação no mundo e a própria forma como se percebem e se constituem, nessa perspectiva relacional. Nessa construção, o outro se faz indispensável, sendo requerido para legitimar, confirmar, contestar, enfim, para a constituição desses sujeitos sociais.

Na maioria das vezes em que observamos situações por nós denominadas como “chamada de atenção”, era sempre o adulto que se dirigia à criança para aplicar o que informalmente chamamos de “carão”. No entanto, foi possível constatar algumas situações em que as crianças também “chamavam a atenção”, mas, nesses casos, geralmente era uma criança se dirigindo a outra criança ou em uma relação entre crianças e adolescente, como é ilustrado no excerto a seguir, no qual Marcelo, mais velho, chama a atenção de outros meninos menores enquanto brincavam de pião.

Excerto No. 11 – Oficina 3 em 21 de junho de 2011
Marcelo: Ei vocês, num é pra arengar, não, viu?
Márcio: É o Ronaldo, aí.
Marcelo: Ei, Ronaldo, arenga não, vai lá. Viu? Viu?

Marcelo assume aqui uma posição de autoridade, de quem está apto a organizar a brincadeira, cobrando determinada postura das demais crianças, como o faz em relação a “não arengar”. Márcio se põe de fora da acusação ao redirecioná-la ao Ronaldo e novamente Marcelo faz sua colocação, mas agora com uma expressão amigável, o “vai lá”. No entanto, quando interroga de forma repetida usando o “viu”, reforça sua autoridade e a função que está exercendo de repreender a atitude dos demais. Marcelo é mais velho, sendo possível que, por esse motivo, ele se sinta autorizado a desempenhar esse papel de autoridade reproduzindo e interpretando situações em que mais velhos se impõem diante dos mais novos, como

acontece por diversas vezes no Projeto. A relação superior-subordinado, que é geralmente testemunhada entre a educadora e as crianças nos casos de “chamada de atenção”, é nessa ilustração construída entre as próprias crianças.

Assim, podemos observar dos excertos ilustrados que as crianças da pesquisa apresentam diferentes modos de participação nas práticas sociais e diferentes modos de produção de sentidos (SMOLKA, 2000), nem sempre se conformando às posições que socialmente são esperadas que por elas sejam ocupadas. É nesse sentido que nos referimos no título à questão de “se dizer e ser dito crianças”: as crianças não só constroem seus modos de ser em suas relações ou compartilham compreensões do que é ser criança, mas são também constituídas como tal nas interações em que estão envolvidas, por vezes confirmando, recriando, reproduzindo, ora recusando o que é posto como ser criança, conforme discutimos nas ilustrações seguintes.

Excerto No. 12 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Mauro: Ó, isso é um menino trabalhando.

Menino: O Mauro.

Mauro: Uma mulher sexual, outra também e...

(risos)

Mauro: Duas pessoas correndo, aqui é o esporte, aqui é um menino andando de bicicleta.

Lis: Beleza. Quem é que trabalha no grupo de vocês? Hein, Mauro?

Mauro: Ân?

Menino, sentado no círculo: Trabalha em casa, fazendo as coisas.

Lis: É trabalho em casa?

Mauro traz a questão do trabalho infantil na apresentação de sua equipe. Além disso, refere-se à “mulher sexual” e em seguida lista atividades que comumente associamos às crianças (correr, praticar esporte, andar de bicicleta). A pesquisadora parece aceitar com facilidade essas últimas atividades ao mesmo tempo em que aponta a atividade de trabalho como estranha à infância. Diante disso, uma das crianças busca justificar o trabalho, acomodando a questão que poderia ser polemizada pela pesquisadora e de certa forma tentando corresponder a uma expectativa prévia expressa sobre o que é ser criança. Sobre a figura da “mulher sexual” o riso provocado nas crianças parece revelar uma experiência de transgressão, de poder falar do que não é socialmente permitido, do que é culturalmente censurado.

As figuras das mulheres peladas ou seminuas, às quais Mauro se referiu como “mulheres sexuais”, geraram certa agitação entre os meninos no momento de elaboração dos trabalhos, na primeira Oficina, como podemos observar também com o seguinte excerto.

Excerto No. 13 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Edson, se dirigindo para o grupo do Fábio: Cadê as popozonas, cadê as popozonas?
 Lis: Que revistas são essas, hein, Edson?
 Douglas: Que tem as popozonas.

Diante da pergunta da pesquisadora, carregando um teor de censura, os meninos tentam justificar o fato de colocar mulheres seminuas em seus trabalhos, argumentando que tinham figuras assim nas revistas que disponibilizamos. Ou seja, colocavam-se imunes a qualquer julgamento ou repreensão por parte da pesquisadora. Quando vão apresentar seus trabalhos para o grupo todo, aparece novamente a discussão sobre a escolha dessas figuras.

Excerto No. 14 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011
 Lis: E faz parte do dia a dia de vocês?
 Fábio: É, isso aqui é (e aponta para as figuras das mulheres)
 Lis: E o que mais que tem no dia a dia de vocês? O que mais tem a ver com o dia a dia de vocês?
 Fábio: É flores, borboleta.
 Fagner: Mulher pelada.
 (risos)
 Lis: Tem mulher pelada no dia a dia de vocês?
 Fábio: É não, tia (inaudível) mentira, tia.

Esse excerto deixa bem explícita a agitação provocada nas nossas interações pela escolha das figuras das mulheres “peladas” ou seminuas. A pesquisadora, de um lado, retrata em suas perguntas e ao desviar para outros aspectos do dia a dia das crianças um teor de censura, falando da ideia que compartilha de que “mulheres (semi)nuas” não é assunto de crianças. Dessa forma, traz em suas intervenções outras vozes sociais que contribuem para as definições do que é próprio da infância. Nessa interação com as vozes trazidas pela pesquisadora, Fábio, que até então confirmava que as figuras das mulheres faziam parte do seu cotidiano, redireciona de forma radical o discurso da equipe, citando as flores e as borboletas, culturalmente associadas a uma imagem de pureza e ternura, e assim acomoda sua fala ao que está sendo posto como expectativa pela pesquisadora. Fagner, assim como se colocava em várias outras situações, insiste no tema das “mulheres peladas”, não compartilhando a estratégia de Fábio e, assim como na apresentação anterior de Mauro, provoca risos entre os colegas.

Com essa ilustração podemos observar como Fábio criou uma estratégia para acomodar-se à censura expressa pela pesquisadora e não entrar em conflito com esta, embora isso não signifique que ele estivesse de acordo com tal censura. Ao que parece, ele compreende essas vozes e se posiciona com sua estratégia. Esse excerto fala ainda sobre as relações entre adultos e crianças, marcadas por uma desigualdade, em que a criança age para se adequar à ação do adulto, a uma expectativa deste, mesmo que tal atitude possa também ser

compreendida como uma forma de resistência silenciosa. Além disso, o excerto ilustra uma característica assinalada anteriormente sobre a relação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa aqui abordada, que busca considerar as implicações intersubjetivas na construção do tema pesquisado e coloca os dilemas da participação em uma perspectiva relacional.

Mais adiante Fábio assume que colocaram as figuras de mulheres, pois, afinal, eles gostavam era de mulher.

Excerto No. 15 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Lis: Vocês podem apresentar o que é que vocês fizeram? (chamando outro grupo para que se apresentasse)
(um comentário inaudível)

Lis: Mostrar por que vocês colocaram.

Fábio: Porque, né, nós gosta de mulher, né, tia?

Douglas: Aqui, ó, tia, tinha na revista (inaudível) isso aqui, ó.

Nesse excerto, Fábio reafirma a escolha pelas figuras das mulheres apresentando uma justificativa que parece esperar corresponder às expectativas da pesquisadora: do mesmo modo que esta traz noções sobre o que é ser criança, pode, nas vozes compartilhadas sobre gênero, admitir sem censura que meninos/homens gostam de mulheres. Quando conclui com um “né, tia?”, Fábio busca conquistar a concordância da pesquisadora. Assim, ele tanto mantém sua escolha como se adequa à expectativa da adulta. Enquanto isso, Douglas firma a escolha da equipe com o argumento de que as revistas foram disponibilizadas pelos próprios adultos.

Vimos, então, que, nas interações sociais, as crianças participantes da pesquisa ocupam diversas posições, carregadas de valores e expectativas, que funcionam como orientadoras de suas ações; nessas interações, compartilham não só conteúdos, mas, principalmente, as formas de comunicação, servindo-se da linguagem como ferramenta de mediação; disputam o domínio de determinadas informações pelo que essas significam na dinâmica relacional do Projeto e apreendem modos de relacionar-se não só entre si, mas com os adultos, desenvolvendo estratégias diante das relações de desigualdades. Em diversos momentos, utilizam-se de termos depreciativos no tratamento entre si, o que parece funcionar como uma forma de negociar posições e enfrentar conflitos.

Concluimos, então, este capítulo, afirmando a importância das interações sociais na constituição dos sujeitos, tendo a linguagem como fundamento das ações semioticamente mediadas, como buscamos ilustrar com os excertos aqui explorados. A seguir, nosso desafio continua com a problematização, a análise e as discussões de uma forma particular de interação, que buscamos compreender como participação das crianças.

5 MODOS DE PARTICIPAR: SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS



Fonte: LAVADO, J. S. (Quino). Toda Mafalda: da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 393.

A participação de crianças em nossa sociedade, como vimos discutindo desde o início deste trabalho, trata-se de uma questão marcada por tensões, sendo tal participação construída nas práticas sociais envoltas em valores, contradições, constrangimentos e possibilidades. Explicitar nossa concepção de participação infantil no presente trabalho constituiu-se uma tarefa desafiadora diante da diversidade de características, ações e condições a ela relacionadas nos estudos consultados, vários deles citados na introdução. Ao mesmo tempo em que se fazia necessário delimitar a participação infantil a fim de deixar clara a abordagem adotada neste trabalho, surgia a dificuldade de que esta delimitação restringisse as possibilidades de participação concebidas desde as experiências infantis. De todo modo, o que tratamos aqui como participação de crianças não deixa de ser uma forma de olhar para essa participação. Nesse sentido, no presente capítulo, apresentamos uma série de elementos conceituais, encontradas entre os estudos abordados no processo de pesquisa, seguindo com as análises e discussões acerca dos modos de participação construídos pelas crianças nas atividades da pesquisa, no contexto do Projeto. Na tessitura de um delineamento do que seja a participação de crianças, surgem várias questões que, ao invés de concluir o assunto, dão continuidade à sua problematização, fato para o qual buscamos atentar ao discutir os dados empíricos.

5.1 Participação: elementos conceituais

Bordenave (2007, p. 23) apresenta uma noção de participação como fazer parte, tomar parte ou ter parte, tendo como fonte o significado cunhado na origem da palavra. O autor alerta para o fato de que,

[...] a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte [...] a democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por “fazerem parte” da nação, “têm parte” real na sua condução e por isso “tomam parte” – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade na qual se “sentem parte”.

Para o autor, a participação é compreendida como uma intervenção ativa na construção da sociedade, através da tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis.

Bordenave (2007, p. 25) faz uma diferenciação entre as participações social e política, afirmando que a primeira trata do “processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada”, sendo essa forma de participação colocada pelo autor como um requisito para a participação política.

A propósito, na diferenciação feita por Monteiro (2006) entre as participações social e política, a autora afirma que socialmente os sujeitos são reconhecidos e visualizados para, então, participar de uma forma mais estrita, que se concretizaria na participação política. A cultura, portanto, atua como o mediador para o reconhecimento de uma competência social e a participação social aparece também como um requisito para a participação política.

Na tarefa de construir uma definição acerca da participação de crianças, Espinar (2003, p. 13, tradução nossa) assinala que,

A revisão da bibliografia existente sobre o tema da participação infantil permite observar que na maioria dos enfoques teóricos não se explicita conceitualmente em que consiste a participação e se constata que o termo é empregado desde diferentes perspectivas. Podemos assinalar que a maioria dos enfoques se situam no marco da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) com ênfase em um ou outro aspecto, mas não mostram uma posição e concepção epistemológica da intervenção das crianças que explicita a natureza da participação infantil.

A Convenção, marco jurídico e de valores, é destacada por Espinar (2003) por apontar para uma nova visão e uma nova cultura relacionadas à infância, ao apresentar o “interesse superior” da criança. No referido documento, os direitos à opinião, à liberdade de expressão e ao acesso à informação, à liberdade de pensamento, de consciência e de religião e à liberdade de associação destacam-se como condições indispensáveis na concretização da participação de crianças, a partir da intervenção nas decisões de seu interesse, como já assinalado no início deste trabalho. É possível, no entanto, observar no texto da Convenção uma tensão entre a proteção e a participação. Ademais, quando coloca o exercício dos direitos pelas crianças em função de sua maturação e desenvolvimento, o documento aponta para um

entendimento de que a criança deverá conquistar progressivamente a capacidade de participar, parecendo desconsiderar as possibilidades da criança participar no momento presente, a partir de suas ações e levando em conta suas singularidades.

Seguindo sua tarefa, Espinar (2003) apresenta uma série de autores que trazem enfoques distintos, mas não excludentes, acerca do tema. O primeiro deles é Roger Hart (1992). Este autor trata a participação de crianças como condição para a sua cidadania, considerando-a como processo para a construção da democracia. Para ele, a participação de crianças na sociedade começa quando aquela entra no mundo e descobre o quão é capaz de influenciar eventos com seus choros e movimentos. Em suma, relaciona-se à intervenção das crianças “sobre o que lhes afeta individualmente e no entorno em que habitem.” (HART, 1992, p. 14, tradução nossa)

É o referido autor quem apresenta a ideia de uma “escada da participação”, pela qual as crianças sobem degraus (níveis) que vão dos papéis pré-definidos por adultos e por elas assumidos, passando pelas intervenções efetivas nas decisões até chegar a compartilhá-las com os adultos. Trata-se de formas de participação baseadas nos níveis de possibilidade de decisão das crianças, apontando passos progressivos de participação. Dessa forma, o autor classifica a participação desde as práticas de manipulação, participação decorativa e simbólica (as quais, seguindo a linha da classificação, o referido autor não considera como participação efetiva) aos degraus em que há acesso das crianças à informação, consulta de opiniões, compartilhamento entre crianças e adultos – inicialmente guiadas por adultos – até que as práticas participativas sejam iniciadas pelas próprias crianças. Entretanto, é importante salientar que as tipologias, provavelmente, não dão conta de todos os modos de participação possíveis que estão se constituindo nas relações cotidianas das crianças.

Peter Crowley (1998) defende a participação como um fim em si mesma, constituindo-se não só como uma meta, mas como uma estratégia para atingir outros objetivos. Esse autor ressalta que se trata de um direito e não uma obrigação, mas que, para que este direito seja efetivado, é necessária a aceitação por parte dos adultos de um processo pleno de interação e negociação. O autor defende que a participação de crianças deve acontecer em todos os assuntos que lhe dizem respeito e cita a família, a escola e a comunidade como espaços dessa participação.

Dando continuidade às referências, García y Mico (1997, *apud* ESPINAR, 2003) defendem a noção de pré-cidadania, a partir de uma concepção de crianças como cidadãos em potencial. Assim, estas são consideradas como fundamentais para um “sistema democrático futuro” e, para tanto, são preparadas desde as diversas formas de socialização.

Por fim, Cussiánovich (2001, *apud* ESPINAR, 2003, p.15, tradução nossa) fala sobre protagonismo integral da infância, como uma “prática e estratégia metodológica” desde uma “perspectiva ideológica, educativa e ético-política”. O autor fundamenta-se nas experiências de crianças trabalhadoras, moradoras de rua, envolvidas em situações de marginalização, e afirma que “o protagonismo permite retomar a condição de sujeito e ator da criança, de seu direito à opinião, a ter voz, a participar em tudo aquilo que lhe concerne.” (2001, *apud* ESPINAR, 2003, p.16, tradução nossa) Para tanto, toma como enfoques a dignidade e a igualdade da criança como pessoa humana, sua condição de sujeito social, sua educabilidade e a responsabilidade “como condição de liberdade e do interesse superior da criança”.

Após elencar algumas das concepções existentes, importava no estudo de Espínar (2003) compreender as concepções de participação infantil desde as visões das crianças e dos adultos participantes. Assim, na visão dos adultos, foi possível elencar três representações sociais da participação de crianças: primeiramente, as crianças são vistas como incapazes ou ainda não competentes para intervir em relação aos problemas que lhes afetam e tomar decisões, o que justifica um estilo tutelar e uma atitude protecionista, visto que se compreende que as crianças ainda não estão preparadas, nem possuem a experiência dos adultos para participar; em uma segunda representação, a participação de crianças é respeitada como um direito, embora quem tome as decisões sejam os adultos e as crianças executem as ações por eles determinadas; por fim, a participação de crianças é identificada como “o direito a opinar, a atuar organizadamente e a tomar decisões.” (ESPINAR, 2003, p. 21, tradução nossa) Atuar organizadamente refere-se às ações que são organizadas e executadas pelas crianças a partir de sua participação na tomada de decisões. Nesse sentido, a participação é vista como ação essencialmente coletiva. Dessa forma, a participação de crianças, desde uma compreensão dos adultos entrevistados, é reconhecida e aceita. No entanto, a forma de entender o que é melhor para as crianças e como saber por elas mesmas o que é melhor para si, gera percepções distintas na promoção da participação, caracterizando atitudes desde predominantemente tutelares e protecionistas ao reconhecimento de formas plenas e autônomas de participação.

As crianças entrevistadas relacionaram a participação à(s)/ao: expressão de idéias e opiniões, por meio de palavras e ações; ideia de assistência e ajuda nas atividades dos projetos os quais integram, como um reflexo da noção de participação como intervenção, trazida pelos adultos no trabalho com as crianças; reconhecimento dos direitos e responsabilidades e a capacidade para decidir o que fazer; ações realizadas por convicção e

não por obrigação, com destaque para a autonomia. Espinar (2003) destaca ainda que algumas crianças entrevistadas tiveram dificuldade para reconhecer a participação como um direito.

No estudo de Fernandes (2009), no qual as crianças foram ouvidas acerca do direito à participação, este foi por elas apontado em uma perspectiva “futuro-orientada”, como um projeto vivido no presente, mas que só ganhará significado no futuro, encontrando uma relação com os discursos adultos que também remetem à participação das crianças para o futuro. Outros significados foram construídos pelas crianças, estando sua participação relacionada também a dar opinião (especialmente no contexto doméstico) e às interações de ajuda, variando conforme os contextos pesquisados, revelando, através destes significados, imagens de infâncias distintas.

Entre as estratégias de participação, as crianças apresentaram posturas heterogêneas, que vão desde a não-participação, por exemplo, nas situações de jogos cujas regras são definidas por adultos, às situações em que a opinião das crianças é relevante e tem efeito na organização do seu cotidiano e aos processos iniciados e desenvolvidos pelas crianças. Fernandes (2009) atentou para a manifestação por parte de algumas crianças de uma aceitação da não-participação como fato inquestionável. Houve ainda uma estratégia de participação voltada para a proteção da família pela criança. Conforme assinala a autora, as estratégias de participação estão relacionadas com os contextos de cada criança, tanto no que se refere às suas condições de vida, como às práticas culturais mais amplas presentes nas interações entre crianças e adultos. (FERNANDES, 2009)

A heterogeneidade também esteve presente no estudo de Fernandes (2009) quando se tratou das marcas de participação no cotidiano das crianças. A autora relata marcas relacionadas ao que denominou “rotina das rotinas” (acomodação às rotinas instituídas), às propostas das crianças de variações da rotina, em especial no que se refere ao tempo, e à proposta de reorganização radical do cotidiano por parte da criança a partir da idealização de um desejo desta. Nesse sentido, Fernandes (2009) aponta para os constrangimentos estruturais relativos ao direito de participação das crianças, o que as tornam céticas em relação às mudanças e reorganizações de suas rotinas, no espaço privado. No espaço público, a participação é concebida em termos simbólicos ou representativos, com uma ideia de ilegitimidade desse direito na sociedade mais ampla, restringindo-se ao contexto familiar.

Conforme assinalado pela autora em seu estudo, as limitações ao exercício da participação apresentadas pelas crianças oscilam entre os sentimentos de apreensão e vergonha. A apreensão apresenta-se em contextos de risco, nos quais o silêncio é visto como

uma estratégia de proteção²², enquanto a vergonha aponta para o não-reconhecimento por parte das próprias crianças da legitimidade de seu estatuto de sujeito de direitos.

Por fim, Fernandes (2009) elenca, a partir de sua pesquisa, alguns princípios básicos da participação infantil, quais sejam: escolha, mecanismos de informação, consideração da voz da criança e reconsideração das relações de poder nas interações entre adultos e crianças. E assinala que,

As representações das crianças sobre o seu direito à participação, encontrando algumas marcas de diversidade em termos de contexto, nos enviam, na generalidade, para uma imagem de infância que, na maior parte dos casos, está confinada às limitações que estruturalmente se colocam ao exercício de sua cidadania activa. (FERNANDES, 2009, p. 339)

Retornando ao estudo de Espinar (2003), constatamos que nele o direito a opinar, trazido na Convenção, constitui a pedra basal dos caminhos da participação. Para o autor, está relacionado com a possibilidade de expressar o que se pensa, ser escutado e levado em conta. Entendemos que, considerados os três aspectos referidos, relacionados à opinião, esta pode constituir-se em elemento essencial em um processo de deliberação. Observa-se, no entanto, que, às vezes, parece que as crianças estão sendo consultadas e convocadas a opinar, como se estivesse sendo feita uma concessão, quando a real decisão é feita pelos adultos ou institucionalmente, por certo, já determinada com antecedência.

O exercício da opinião é um direito que por natureza é experimentado nos diversos espaços nos quais a criança atua e se relaciona com outros. Aquele que não opina, que não é escutado e tomado em conta no espaço familiar e em qualquer outro espaço de interação humana, é uma criança que não está sendo reconhecida como sujeito de direitos. Nossas democracias se constroem sobre bases débeis. Se afirmam sobre cimentos familiares e sociais pouco democráticos, nos quais a autoridade e as decisões verticais se impõem sobre as vozes silenciadas das crianças. Reverter este processo implica uma disposição e um compromisso pela inclusão da voz de meninos e meninas. (ESPINAR, 2003, p. 26, tradução nossa)

Desse modo, como colocado por Espinar (2003), outra atitude imprescindível quando se trata da participação é a tomada de decisões, sem a qual não é possível efetivar-se uma participação real e autêntica. Para tanto, é necessária uma formação da criança em atitudes democráticas, com o acesso à informação, o reconhecimento de propostas, a possibilidade de escolha, disponibilidade de tempo e o reconhecimento das decisões empreendidas. Muitas vezes a tomada de decisões vem permeada de discriminações, de usos decorativos, ideológicos, idealizados ou mesmo de manipulação. O referido autor fala da necessidade de uma abertura de espaços por parte dos adultos para compartilhar decisões com

²² Nesse sentido, Fernandes (2009) apresenta a ideia de que as crianças possam também participar das ações de promoção de sua própria proteção, considerando as particularidades de cada contexto e situação.

as crianças e de uma habilitação das crianças para participar, destacando mais uma vez que o adulto também participa dessa construção.

A terceira atitude elencada no estudo de Espinar (2003) consiste na compreensão de que a participação coloca sujeitos em relação, mediados pelos discursos e significações que articulam ações, ou melhor, “a realização dos indivíduos como seres sociais radica em sua capacidade de atuar e falar. Poderíamos dizer que a participação está constituída pela ação e pela palavra.” (ESPINAR, 2003, p.28, tradução nossa)

Finalmente, a participação de crianças é definida no estudo de Espinar (2003, p. 23, tradução nossa) como,

O exercício do poder que tem os meninos e as meninas para fazer com que suas opiniões sejam tomadas em conta seriamente, e para assumir responsabilmente, segundo seu grau de maturação e desenvolvimento, decisões compartilhadas com outro nos assuntos que afetam suas vidas e a de sua comunidade.

O autor destaca ainda que a participação de crianças ocorre nos espaços cotidianos e não só nos locais consolidados como espaços desta prática (escola, organizações) ou onde sejam tomadas as grandes decisões:

Como esta experiência, há muitas onde os meninos se organizam para realizar atividades que lhes interessam e desenvolver suas habilidades. É característico destas experiências participativas o alto sentido coletivo das decisões e acordos, os vínculos de solidariedade que geram, o sentido orgânico e a responsabilidade que assumem no cumprimento dos compromissos. Vistas estas experiências desde o meio em que se desenvolvem, são uma resposta positiva em contextos e situações muitas vezes adversas para os mesmos meninos e adolescentes. (ESPINAR, 2003, p. 30)

Da diversidade dos discursos até então apresentados, traçamos alguns marcos da participação infantil. Esta é colocada como intervir e decidir no que lhe diz respeito e afeta a sua comunidade, sendo necessário para isso ter acesso às informações. É fundamental poder opinar, mas também o é que esta opinião seja efetivamente tomada em conta. A participação de crianças é ainda relacionada à atuação delas organizadamente e a um tipo de ajuda (que nos estudos de Espinar e Fernandes reflete a ideia de participação como intervenção, presente nos discursos adultos).

Entre os aspectos apresentados na relação de elementos conceituais, aparece uma visão progressista da participação de crianças, próxima a uma lógica desenvolvimentista, que trata de níveis de maturação e habilidade que, conquistados pelas crianças, lhes permitiriam participar.

Também nos discursos compartilhados e/ou testemunhados no senso comum, questões de maturação, habilidade e capacidade são, por vezes, destacadas quando se fala em

participação infantil. Mas não são só esses os discursos que se referem a uma “capacidade das crianças”, como crianças, de participar. Os discursos científicos, entre os quais tem destaque a Psicologia do Desenvolvimento, muitas vezes encontram-se intimamente relacionados a essa perspectiva. Reconhecemos tratar-se de uma perspectiva em que a criança, considerada ainda não capaz, adquire em um processo progressivo de desenvolvimento, as capacidades esperadas, institucionalizadas ou socialmente valorizadas para um exercício legítimo da participação. Dessa forma, trata-se de uma perspectiva com traços desenvolvimentistas, que vai de encontro à ideia de infâncias plurais, histórica e culturalmente construídas que adotamos no presente trabalho.

A propósito, Hart (1992) também faz alusão à capacidade das crianças para participar, enumerando alguns fatores que afetam a habilidade de participação das crianças, como seu desenvolvimento social e emocional, a competência em compreender a perspectiva do outro e as variações relacionadas às classes sociais e ao gênero. No entanto, segundo o autor, a participação de crianças está relacionada a um contexto maior de participação, não variando apenas com o desenvolvimento de motivações e capacidades da criança, mas também com os contextos familiares e culturais. Entendemos que, se há uma “capacidade de participação das crianças”, será necessário, desde uma perspectiva de interdependência dos sujeitos nos processos de participação, a referência a uma “capacidade” também dos demais segmentos etários para a concretização da participação em um contexto de relações sociais.

Fernandes (2009, p. 294) insere na discussão a ideia de “competências infantis” ao alertar para a tendência à desvalorização dessas competências e a dependência da criança em relação à tutela dos adultos.

A participação infantil continua imersa nas contradições da retórica da cidadania, da participação e da responsabilidade social, por um lado, e da prática social, por outro. Com efeito, neste último caso, a participação das crianças permanece muito comprometida, com o predomínio de normas sociais que perpetuam relações sociais profundamente desiguais entre adultos e crianças.

Nesse sentido, questionamos até que ponto a participação refere-se a uma questão de competências. No caso afirmativo, haveria competências socialmente definidas e legitimadas como apropriadas para o exercício da participação? Estaríamos tratando, então, de um modelo prévio de como a participação deve ocorrer. Se considerássemos as habilidades relativas à oralidade e ao domínio do registro escrito, poderíamos supor que são competências melhores desempenhadas pelos adultos, no que diz respeito ao um processo de desenvolvimento cultural. Mas, quantas situações são ilustrativas de crianças com extraordinária capacidade expressiva tanto em fluência oral quanto em facilidades de escritas

poéticas, narrativas de contos etc. Por exemplo, crianças que se destacam em atuações publicitárias, teatrais, artísticas e políticas.

Seguindo na tessitura das definições, encontramos discursos que retratam um estilo tutelar e protecionista da participação infantil, muitas vezes associado a uma participação manipulada, simbólica ou decorativa, em que às crianças é concedido um espaço de participação, quando, na verdade, as decisões relevantes já estão pré-definidas pelos adultos. Nesse sentido, Monteiro (2006) reconhece a tensão existente entre as práticas sociais de proteção e tutela de crianças em relação à sua participação ativa, e alerta que há, sim, uma tensão, mas não uma incompatibilidade, pois compreende que a proteção seja imprescindível para a própria participação das crianças, como autoras independentes.

Como é assinalado por Espinar (2003), a participação de crianças é um assunto de poder: tem por base o diálogo e a escuta; necessita do reconhecimento do direito de opinar, de ser levado em conta e de compartilhar decisões; corresponde a um espaço para atuar e dizer sua palavra. O poder, dessa forma, aparece como as possibilidades de ação de adultos e crianças em uma relação. No entanto, como o autor afirma, o poder de participação das crianças encontra-se vulnerabilizado nas relações assimétricas estabelecidas com os adultos.

Quanto a esse tema, foi observado no estudo empreendido por Espinar (2003) que, nos discursos das crianças participantes, o termo “poder” não é usado diretamente, mas, sim, associado à “capacidade” ou à “determinação”. Já nas falas dos adultos participantes, o poder das crianças é tratado desde uma necessidade de promovê-lo, a manifestações de temor diante dessa possibilidade. Os adultos entrevistados consideram que as crianças sejam acompanhadas e orientadas por eles no processo de participação, diante dos “riscos” que identificam, proporcionados pelo poder. Como aponta Espinar (2003), esse temor dos adultos sobre a participação de crianças está relacionado a uma visão adultocêntrica.

É de suma importância assinalar que a participação de crianças é construída nas relações com os adultos e com os demais grupos geracionais. Espinar (2003) defende a ideia de que o tipo e a qualidade da relação entre adultos e crianças geram a base das diferentes formas e enfoques da participação infantil.

Observamos, entre os aspectos ressaltados para a definição dessa participação, discursos que destacam a dependência das crianças em relação aos adultos e a necessidade de concessão desse direito às crianças pelos adultos. Neste sentido, compreendemos que a participação de crianças desarruma e reconstrói as relações entre gerações, quando então observamos que geralmente as transformações de relações hegemônicas de poder nem sempre são bem vindas nos sistemas que configuram nossa sociedade.

Outra questão que surge diz respeito a: será então a participação uma prática que aprendemos? Bordenave (2007, p. 46) compartilha essa ideia, afirmando que “a participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa”; assim, caberia aos sistemas educativos desenvolverem mentalidades participativas pela prática constante e refletida de participação.

Referenciado em Kurt Lewin, Soares (2011) defende a ideia de que a democracia se aprende nas vivências práticas e cotidianas. Sendo assim, as crianças aprenderiam a democracia a partir da vivência de situações democráticas reais. A participação, imprescindível em um processo democrático, está também relacionada a um aprendizado e aconteceria na vivência de práticas participativas. No entanto, o que se observa é que crianças (mas não só elas, como nós todos, sujeitos sociais) não são “preparadas” para participar, nos diversos espaços em que estão inseridas (família, escola, políticas públicas). Nesse sentido, Soares (2011, p. 53), questiona,

Em que momentos, na vida cotidiana, nós temos a oportunidade de vivenciarmos experiências que consideramos efetivamente democráticas? Em nossa família, nosso bairro, nosso trabalho, em nosso círculo de amizades, em nossas relações amorosas, desenvolvemos relações democráticas, amparadas na decisão conjunta e na abertura à opinião dos outros?

É a partir dessas discussões que fizemos nossas escolhas relativas à abordagem da participação infantil. Compreendemos a participação de crianças como uma ação que se concretiza na interação com o(s) outro(s), em contextos social e culturalmente carregados de valores. Tal ação caracteriza-se fundamentalmente pela possibilidade de, fazendo parte, a criança poder tomar parte e ter parte (BORDENAVE, 2007) nas situações, assuntos, relações e contextos nos quais estão envolvidas, quer de forma direta ou indireta. Importa compreender como as crianças tomam parte nos diversos contextos de participação. Nesse sentido, voltamos nosso foco para as situações cotidianas em que, nas interações sociais, as crianças constroem significados e sentidos para suas ações participativas, desde a diversidade de modos possíveis de participar. Consideramos, ainda, uma série de ações relacionadas à participação, quais sejam: expressar-se, opinar, tomar decisões, negociar, organizar-se em ações coletivas, controlar, responsabilizar-se, reconhecer ou desconhecer direitos, dar ordens, escolher representantes ou representar coletivos, sentir-se pertencente, ser autor. Partimos, então, para uma discussão acerca dos significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação, a partir dos modos de participar empreendidos pelas crianças de nosso estudo.

5. 2 Significados e sentidos construídos pelas crianças acerca de sua participação

A partir deste ponto, focaremos nas análises dos processos de significação da participação pelas crianças, fundamentando-nos na concepção de desenvolvimento cultural anteriormente discutida, cuja base são as interações sociais, semioticamente mediadas, com destaque para a função mediadora da linguagem na compreensão dos processos de significação e de constituição dos sujeitos. Atentamos ainda para a discussão anterior acerca dos elementos conceituais e questões pertinentes relativos à participação de crianças.

Iniciaremos a análise ilustrando modos de participação evidenciados no decorrer das oficinas, incluindo o próprio espaço de definição das atividades que procurou seguir o direcionamento indicado pelas crianças. Neste aspecto, foram registradas diversas situações nas quais as crianças fizeram escolhas referentes às Oficinas, opinaram e tomaram decisões no processo de pesquisa, posicionando-se de formas diversas nas relações entre elas, e delas com a pesquisadora e os educadores, a partir do que orientavam seus modos de participar, como ilustram os excertos seguintes.

Excerto No. 16 – Oficina 2 em 16 de junho de 2011

Educador: Eu quero que vocês prestem atenção na Lis, não em mim.

Menino: Vaaaai, já tá gravando, professor?

Lis: Já, já tá valendo. A gente,... ó, porque assim, a gente vai fazer...

Criança: 1, 2, 3!

Lis: A gente faz a atividade agora e daí... [...] quanto mais rápido a gente terminar, mais rápido a gente pode ir pra outras coisas, né?

Criança: É.

Lis: Brincar também.

Fagner: Jogar bola!

Lis: Pois é, jogar bola e outras coisas.

Criança: Jogar bola.

Nesse excerto atentamos para a forma como o grupo começa a se organizar, antes mesmo que alguma proposta de atividade fosse feita, pela pesquisadora ou pelas crianças. Na verdade, havia uma expectativa de que a pesquisadora apresentasse qual seria a atividade do dia, trazendo-a pronta, cabendo às crianças aderir ou não. Assim, observamos que a participação das crianças se dá muito mais na forma como o grupo se organiza do que na escolha da atividade. E é nesse sentido que se destacam os comandos originados das crianças (“vaaaai” e “1, 2, 3!”) diante do adulto que, nessa situação, não consegue organizar o grupo. A participação na atividade da pesquisa não se dá de forma espontânea e, sim, negociada. Uma negociação que se caracteriza pela imposição de uma condição, acatada pelas crianças, incluindo suas resistências, como podemos observar na insistência em destacar o jogo de bola. De fato, embora nas primeiras visitas ao Projeto, quando a proposta da pesquisa foi

apresentada, as crianças tenham se manifestado de forma a aderir à atividade, no desenvolvimento das oficinas essa adesão parecia ocorrer como condição para o momento dito livre, no qual se destacava como preferência das crianças o jogo de bola. Observamos ademais que a possibilidade de escolher e de decidir configura-se, nessa ilustração, como uma concessão feita pelos adultos às crianças, concessão esta definida pela restrição de opções propostas pelos adultos. O processo tem continuidade com o que é ilustrado no excerto a seguir.

Excerto No. 17 – Oficina 2 em 16 de junho de 2011

Lis: Quem quer participar da atividade de hoje?

Criança: Eu num quero, não, tia.

Lis: Não?

Criança: Eu.

Lia: Só duas.

Lis: Nildo, o quê que a gente... a gente poderia separar, quem queria ficar aqui, quem num quiser (inaudível) Pode ser?

Enquanto isso algumas crianças se manifestam dizendo que não querem ficar na Oficina e, sim, ir ajudar a arrumar o material do Projeto.

Educador: Pode.

Lis: Certo, então vamo fazer assim: quem quiser participar dessa atividade fica aqui, aí quem num quiser vai com o Nildo pra ajudar a arrumar, tá certo?

Criança: Silvia, tu num vai pra lá, não?

Fagner: E se num ficar ninguém aqui?

Lis: Vai ficar elas duas e a Renata.

Renata: Não, eu num vou ficar aqui, não.

Lis: Aí vai todo mundo ajudar (a arrumar o projeto)?

Criança: É, tia, eu num vou ficar aqui, não.

Criança: Ei, tia, nós tudim vai.

Lis: Certo, gente, então se tiver a opção de escolher vai todo mundo arrumar é?

Algumas crianças: É!

Na pergunta da pesquisadora, é apresentada a possibilidade de escolher participar ou não da atividade do dia, ao que as crianças respondem tanto positiva como negativamente. No entanto, também observamos que, mesmo com a aparente possibilidade de opção, há uma expectativa de respostas por parte da pesquisadora. Diante do impasse criado entre participar ou não da oficina, a pesquisadora recorre ao educador (outro adulto) a fim de tomar uma decisão acerca da organização do grupo e da atividade. Os dois discutem à parte e tomam uma decisão sem consultar as crianças. Nesse sentido, enquanto pesquisadora e educador tentam decidir o rumo do grupo entre si, as crianças continuam a se manifestar acerca das opções de escolha, se colocando e se posicionando na situação. Dessa forma, elas fazem suas escolhas, que também servem para organizar a atividade. A intervenção de Fagner desorganiza a decisão anterior, na medida em que põe em questão a própria realização da oficina naquela ocasião. Diante da possível solução apontada pela pesquisadora, que acreditava haver algumas crianças querendo participar da oficina, os participantes escolhem, demonstrando, mais uma

vez, o poder que têm no momento de dirigir as decisões e o rumo da atividade. Com a pertinência da questão trazida por Fagner, as crianças parecem fortalecer suas posições de não permanecer na oficina, mas principalmente seu poder decisório. Com essa ilustração, fica explícito o exercício do poder das crianças nas ações de participação presentes nas relações construídas no processo de pesquisa: as crianças deixaram claro que , exercem suas escolhas, e podem definir os rumos da atividade, explicitando o reconhecimento do seu (das crianças) papel imprescindível para a concretização de uma atividade proposta pelo adulto.

O impasse explicitado no excerto acima é solucionado da seguinte forma: a maioria das crianças vai para as salas do Projeto ajudar a educadora na arrumação. Outras nove crianças ficam na telhoça para participar da oficina. Ir ajudar a educadora a arrumar o espaço do Projeto constituiu também uma ação participativa das crianças: na longa conversa que crianças e educadora tiveram no início dessa tarde, foram defendidas as ideias da importância do Projeto para as crianças e, portanto, elas deveriam cuidar dele, responsabilizar-se pelo seu bom funcionamento, pois isso implicaria em cuidar delas mesmas. Elas pareceram assumir tal postura. Após o ocorrido, pensamos que poderíamos ter seguido esse fluxo das crianças e, ao invés de insistir na realização da oficina, seguirmos todos para a arrumação do Projeto. No entanto, tal ideia veio somente após o encerramento dos encontros, deixando, por sua vez, a reflexão sobre as decisões a serem tomadas no processo de pesquisa.

O excerto a seguir ilustra um momento em que, no encerramento de uma oficina, a pesquisadora com a educadora e as crianças conversam sobre as sugestões de atividade para o encontro seguinte.

Excerto No. 18 – Oficina 3 em 21 de junho de 2011

Lis: E o que é que a gente pode fazer na próxima quinta-feira? Hein, gente? Hoje deu certo, num deu, a atividade?

Educadora: Foi boa a atividade hoje, foi?

Vários meninos: Foi!

Elaine: Foi.

Educadora: Foi ótima! Foi ótima ou num foi?

Lis: Eu senti que hoje...

Vários meninos: Foi ótima.

Lis: E qual é uma coisa que a gente pode fazer na próxima, então?

Elaine: É...

Ronaldo: Banho de piscina.

Elaine: Futebol.

Educadora: Banho de piscina! Muito bem, tem que sonhar alto mesmo

Lis: É.

Educadora: A gente pode tomar um banho, brincar de tomar banho...

Alguns respondem: Pode, tia!

Educadora: Lavar cabelo, fazer faxina nas unhas...

Elaine: É.

Lis: Pode ser.

Beto: Ajudar a senhora (referindo-se à educadora).

Educadora: Não, nesse dia nós vamo só se limpar ali. Pode ser assim?
Vários respondem: Pode!
Educadora: Pode ser uma tarde de lazer também.
Menino: É, tia, lazer, na piscina.
Lis: Na piscina?
Educadora: Não é piscina, é no chuveirão.
Menino: Ó aí.
Lis: No chuveirão.

Esse excerto ilustra um momento de decisão no qual a pesquisadora e a educadora posicionam-se no lugar de quem dirige a discussão, enquanto as crianças são consultadas e expressam suas sugestões, embora estas não sejam acatadas e não haja maiores esclarecimentos a esse respeito.

Vemos nessa ilustração um dos tipos de participação assinalado nos estudos anteriormente apresentados: as crianças participam sendo convocadas pelos adultos e a atividade é por estes direcionada. O que esse modo de participar significaria para as crianças que sugeriram? É verdade que, por não haver uma piscina no Projeto e pela dificuldade em levar o grupo a um local que tivesse, o lazer na piscina tornava-se uma sugestão pouco viável. No entanto, o que observamos é que esses impedimentos não são incluídos na discussão e as sugestões são simplesmente silenciadas. Ou seja, ao mesmo tempo que, aparentemente, é facultado às crianças definirem as atividades – “E o que é que a gente pode fazer na próxima quinta-feira? Hein, gente?”, as sugestões apresentadas por elas não são valorizadas pelas facilitadoras adultas. Além do mais, observa-se que há, por parte das crianças, um entendimento acerca das posições dos adultos e do poder de autoridade que eles têm ao direcionar a discussão, opinar e decidir pelo grupo.

Esse aspecto é reafirmado quando, no encerramento do primeiro encontro, enquanto algumas crianças apresentaram seus trabalhos e outras negavam fazê-lo, ao tentar motivá-las, atento para a seguinte observação de Douglas “Se você quiser que a gente fale de novo, a gente fala de novo a mesma coisa”. Ou seja, a posição de autoridade do adulto é compreendida pelas crianças como merecedora de obediência, independentemente de fazer sentido pra elas. Por outro lado, elas encontram formas de lidar com as determinações impostas, marcando também suas posições com estratégias que lhes permitem uma solução de compromisso entre o seu desejo e essas determinações.

Atentamos para o fato de que a participação e as relações de poder que a constituem são construídas nas interações. Nesse sentido, não há uma posição fixa, definitiva, mas sim posições que são negociadas, impostas, acatadas e questionadas, posições que são interpretadas nessas relações criando as condições para o desenvolvimento de estratégias e modos de participação. No desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas, as

crianças, organizadas em equipes (subgrupos), combinam, decidem, discutem e assumem papéis na feitura dos trabalhos, explicitando esses modos possíveis de participação constituídos desde as interações com os colegas.

Excerto No. 19 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Fagner: Ei, eu quero pintar também.

Elton: Pega ali, vai lá (pedindo para pegar um material que estava no meio da telhoça)

(...)

Fábio: Ei, eu quero a borracha, ó? Fagner, pega ali aquela borracha.

Fagner: Neeem, sai pra lá, tudo é eu!

Fábio: Tu é... tu é nosso assistente, cara. (e vira-se para a filmadora fazendo gesto de legal)

O espaço ocupado por Fagner na equipe, no que diz respeito à feitura do trabalho, não parece ser significativamente reconhecido pelos demais colegas. Ele manifesta sua vontade ao que Elton responde colocando-o em outra posição, a de ajudante. Fagner era dos meninos dessa equipe o que mais saía em busca dos materiais dispostos no meio da telhoça e compartilhados com as outras equipes, contribuindo para que fosse reconhecido pelos colegas como o “assistente”. Fábio, por sua vez, desempenha um papel de liderança e desse lugar dá ordens a Fagner. No entanto, o garoto demonstra resistência para assumir tal tarefa quando, então, Fábio o nomeia como assistente da equipe e assim parece buscar legitimar o lugar do colega como aquele responsável por ajudar os demais. Portanto, nas suas interações, as crianças legitimam papéis uns aos outros, segundo as conveniências e posições que assumem no grupo. Em algumas situações esses papéis fluem, noutras são mais estáveis.

Em outro momento, já no segundo encontro, uma nova situação envolvendo Fábio e Fagner aborda questões semelhantes às que identificamos no excerto anterior.

Excerto No. 20 – Oficina 2 em 16 de junho de 2011

Fagner: Minha letra é feia.

Fábio: Pois vai dizendo, mah, o que é que tu acha.

Marcelo: Ah, vocês vão falando aqui pra mim que eu copio, chapa.

Fábio: Vai, agora é tu, Fagner, tu que tem que dizer, tu num disse que num fazia nada?

(...)

Fagner: A boca dele tá igual um “F” de cabeça pra baixo.

Marcelo: Igual um “7”. (inaudível) (se vira pra filmadora e pergunta): o importante é nós fazer, né não?

Fagner, Fábio e Marcelo combinam entre si como irão fazer o trabalho, distribuindo as tarefas. Nessa distribuição, se Fagner acha a letra feia, impossibilitando sua escrita, é possível colaborar falando para Marcelo escrever. Ou seja, cada um faz algo que lhe seja mais habilitado e complementam-se na tarefa, o que não ocorre necessariamente de forma

harmônica. Nessa combinação, Fábio atua na liderança do grupo e Marcelo parece organizá-lo. Para convencer Fagner a desempenhar sua parcela na atividade, Fábio relembra as falas anteriores do colega, quando este alegava não fazer nada. Assim, Fábio reconhece a necessidade de incluir o colega, por uma iniciativa que parte do próprio Fábio, que parece servir como uma justificativa para cobrar a contribuição de Fagner, exercendo sua função de líder. Por fim, Marcelo coloca o que compreende como importante na tarefa: não se tratava de desenhar corretamente a boca do personagem, mas, sim, cumprir o que foi solicitado, entregar um produto no final da oficina.

Nessas interações, as crianças se posicionam de diversas formas, como tratamos no capítulo anterior, e não só reúnem elementos para constituir algo sobre si e sobre como se relacionam em determinadas circunstâncias, mas também constroem modos de participar, em que uns comandam, outros organizam, outros participam lutando por um espaço de reconhecimento. Desde o encontro anterior, Fagner parecia ocupar um lugar de quem não está habilitado para colaborar no trabalho da equipe, pelas intervenções que faz, que não são aprovadas pelos demais, em especial por Fábio. É justamente nessa relação entre colegas, que pode ser reconhecida ou não a própria capacidade de Fagner de participar. No excerto a seguir, continuamos a observar as interações na equipe dos três meninos, atentando para as formas como cada um deles toma parte no subgrupo em que está inserido.

Excerto No. 21 – Oficina 2 em 16 de junho de 2011

Fagner: Me dá aqui, me dá aqui. Ó, nós desenha daqui pra lá (começa a fazer divisões na cartolina)

Marcelo: Não, tem que ser isso aqui todinho

Fagner: Só desenho que nós vamo fazer? Tiaaaaa, pode ser só desenho?

Fábio responde baixinho: Não.

Lis: Não, tem que ter uma história também.

Marcelo: Eu falo, eu que faço.

Lis: Pode ser uma história baseada num desenho, mas tem que ter a história.

Fagner: Pronto, daqui pra lá, daqui pra cá. (inaudível) Eu falo sobre a história que o Fábio tá fazendo, aí o Fábio vai fazer (inaudível) (Fábio começa a desenhar, Marcelo e Fagner acompanham atentamente)

[...]

Marcelo: Ó, daqui pra lá, daqui pra cá é uma história, daqui.

Fábio: Não, burro, deixa, que nós (inaudível)

Fagner: É, nós faz, é. (se levanta e vai onde estou, dizendo): Ei, tia, nós vamo só desenhar, aí nós num vamo escrever, não, nós vamo falar.

Fábio: Não, mah, nós vamo desenhando e botando uns coisa aqui.

Lis: Vocês podem falar... sem escrever mesmo.

Fagner: É, mah, nós desenha e fala de nós mesmo, é, desse cara mesmo.

Fábio: Então?

Marcelo: Pois é. Deixa que eu cubro, viu? Deixa eu fazer os olhos.

Os meninos ainda não decidiram sobre como fazer o trabalho, mas parece que cada um tem já algumas ideias para isso. Fábio parece situar-se em uma posição

hierarquicamente superior aos outros dois meninos, sendo ele próprio uma possível referência para as dúvidas trazidas pelos dois, embora os meninos não lhe consultem. Marcelo, por sua vez, parece motivado por suas ideias a organizar o subgrupo, tentando tomar a frente nas decisões. Mas é da fala da “tia” que Fagner conclui como devem fazer o trabalho, como se, ao negociar com a pesquisadora as possibilidades e restrições para a execução da tarefa, pudesse retornar à sua equipe trazendo suas sugestões, agora legitimadas. Fábio, no seu lugar de líder, se permite dirigir-se ao colega Marcelo chamando-o de “burro”, uma expressão depreciativa cujo uso, como vimos no capítulo anterior, parece fazer parte de um modo das crianças interagirem no Projeto, reforçando ou desfazendo seus posicionamentos diante dos colegas.

Seguindo com os modos de participação das crianças, observamos que, enquanto participam das atividades da pesquisa e nas situações em que organizam suas próprias atividades, elas costumavam assinalar entre si o que era permitido ou não, no sentido de explicitar, organizar e fiscalizar as regras não só das atividades em si, mas de como deveriam proceder estando em grupo.

As regras estabelecidas e discutidas no grupo, que, de modo geral, foram propostas pela pesquisadora e pelos educadores, são negociadas, acatadas e cobradas pelas crianças. Tacitamente, elas entendem que cumprir as tarefas da oficina garantiria autorização para brincar no tempo livre, como gostariam de fazer desde o início da tarde. A participação na oficina constitui uma condição para tal, e não seria justo que quem não cumprisse tais exigências usufruísse de um direito conquistado pelos demais. Assim, na primeira oficina, diante da recusa de Diego em participar, as crianças do subgrupo 1 (Sílvia, Edson, Elaine, Fabiano e Mauro), próximo do qual Diego está deitado na mureta, indagam ao colega sobre o cumprimento do combinado no grupo.

Excerto No. 22 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Sílvia: Num vai poder brincar de bola, não. Vai fazer nada? Que num tá fazendo!

Elaine: Num vai não, Diego.

Diego aponta para alguém e diz algo inaudível.

Sílvia: Então tu num vai jogar de bola, não.

Elaine: Vai não.

Em momento distinto, as crianças estão reunidas desenhando na telhoça e discutem sobre uma regra implícita relativa ao empréstimo de materiais no grupo.

Excerto No. 23 – Oficina 4 em 30 de junho de 2011

Menina: Me dá.

Nádia: Não, eu pedi primeiro, num foi, (apelido de alguém)? Tati, tu vai me emprestar primeiro, premero.

Tati: Vou botar no meio, quem pegar, pegou.

Nádia: E... e se tu pedisse primeiro num era, não, ela ia querer.
 Laura: É, que ela pediu primeiro, tem que dar a ela.
 Nádia: Primeiro. Se a pessoa pedisse, se tu tivesse pedido primeiro a eu, e depois ela viesse pedir... tu disse... tu ia dizer que era tua.
 Tati: Ia dizer não.
 Nádia: Ia dizer não... (irônico)
 Menina: Ia, é, era, Tati, era eu, Nádia.
 Paloma: Pode dar, Tati.

Como podemos compreender da leitura do excerto, há duas ideias acerca de como se deve proceder o empréstimo dos materiais de uso comum: a primeira defende que deve ser repassado para quem pediu primeiro; a segunda, proposta por Tati, consiste em colocar o material no meio para quem fosse mais ágil pegá-lo. No entanto, as meninas que defendem a primeira ideia, confrontam Tati fazendo referência à possibilidade da situação ocorrer com ela. Colocar-se no lugar do outro na situação experienciada é uma estratégia utilizada pelas crianças para defender seus argumentos. Assim, elas tentam organizar o palco em que disputam suas ideias e possibilitar que sejam tomadas decisões, estando essas permeadas pelos valores que defendem e que servem para orientar seus posicionamentos na situação de conflito. A ilustração apresenta, portanto, modos de participar caracterizados por uma situação de conflito, necessidade de negociação, formas de disputa e defesa de argumentos, com tais interações marcadas pelos valores compartilhados pelos participantes.

Entre os excertos ilustrativos dos modos de participação marcados pela fiscalização das regras, apresentamos a situação seguinte, na qual, estando algumas crianças no espaço da telhoça, Levi passa e fala algo que soa como uma afronta para as meninas.

Excerto No. 24 – Oficina 4 em 30 de junho de 2011
 Levi: Vão jogar bola não, quem vai jogar bola é a gente (meninos).
 Silvia: Que é?
 Levi: As menina num vão jogar bola, não, as menina.
 Silvia: Vamo sim, por quê? Só porque (inaudível)
 Levi: Com os menino, com os menino vocês num jogam não, com os meninos.
 Laura: Nós vamo jogar (inaudível)
 Silvia: Bora ver, bora ver?
 Levi: Bó, pois tu fica no gol (inaudível)
 Silvia: Eu se meto.
 Levi: Fica no meio, fica no meio como eu dou um (inaudível)
 Silvia: Bora ver, bora ver?
 A discussão continua entre Levi e Silvia. Esta se senta. Levi está próximo de Tati e Edson.
 Levi: É na cara, viu?
 Silvia: Eu dou também.

Levi tenta instituir um impedimento relativo às meninas jogarem futebol com os meninos. Ao fazê-lo, ele as exclui, provavelmente devido a uma suposta incompetência para disputar o jogo com os meninos. Silvia não aceita ser colocada nesse lugar com as demais

meninas e enfrenta Levi, desafiando-o de forma assertiva, deixando explícita a força, não física, como parecia defendido por Levi, mas ameaçadora – “Bora ver, bora ver?” – de suas palavras e de seu posicionamento na discussão. Dessa forma, observamos Silvia e Levi disputando pelo lugar de participação no jogo dos meninos e, nessa discussão, entra em questão a conquista de um espaço reconhecidamente pouco legitimado das meninas no jogo de futebol. A discussão entre Silvia e Levi parece uma batalha na qual a participação de cada um deles se dá pela força e demonstração de poder, possíveis na própria interação.

Quando as regras do Projeto, que implícita ou explicitamente regem a convivência na instituição, são quebradas de alguma maneira, algumas crianças demonstraram agir de forma a “denunciar” os colegas, convocando adultos para resolverem suas desavenças.

Excerto No. 25 – Oficina 5 em 5 de julho de 2011

Naldo, apontando para os meninos que estão sentados atrás, nas cadeiras empilhadas: Ó aí, (inaudível) (continua apontando) ó aí, tia, o Carlos tá... sentado nas cadeira tudim. Manda sair. Manda, tia.

[...]

Diego: Ó, tia, eu vou (inaudível) vou guardar minha cadeira, viu?

Lis: Certo

Ivan: Eu vou é brincar

Ao apontar a “contravenção” dos colegas, Naldo não só demonstra que conhece as regras e está cumprindo-as e fiscalizando o seu cumprimento, mas age de modo a expor a atitude dele e dos colegas para a “tia”, aquela pessoa no Projeto que ocupa um lugar de autoridade, que cobra o cumprimento das regras e pune quem não o fizer. O que Naldo conseguiria delatando os colegas, o que isso poderia significar? Supostamente, Naldo conquistaria prestígio e reconhecimento diante da “tia”, ao mesmo tempo em que se diferenciaria dos colegas “contraventores”, passando a ocupar um lugar de maior destaque e referência relativo ao comportamento institucionalmente esperado das crianças no Projeto. Diante de tal “delação”, as atitudes de Diego e Ivan seguem direções contrárias, que explicitam, da parte do primeiro, a subordinação à autoridade do adulto, e da parte do outro, uma tentativa de se mostrar indiferente a essa autoridade.

A propósito, em seus modos de participar, as crianças agiram diversas vezes questionando e, por vezes, rebatendo o que estava sendo colocado, explicitando suas estratégias para lidar com ordem/autoridade dos demais, como observamos nos excertos a seguir.

Excerto No. 26 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Educador: Ele vai jogar pra quem ele quiser

(Alguma criança indica quem falta): Tem o Diego e o Mauro e o (inaudível) e o Naldo.

Criança: Vumbora, Fabiano!
 Elton: Enrola no dedo, mah.
 Criança: Ali, ó.
 Elton: Pra quem ele quiser não, pra quem tiver faltando.

Nesse excerto, observamos a participação das crianças no grupo tentando organizar a atividade (estávamos na dinâmica do novelo), indicando quem faltava receber o novelo, cobrando rapidez do colega, indicando como o colega deveria proceder com o novelo (enrolar no dedo). Observamos essa participação na organização também em outras atividades desenvolvidas no Projeto, em que as crianças, mesmo quando a atividade é inicialmente dirigida por um adulto, intervém ativamente no modo como esta deve funcionar, por exemplo, explicitando regras e procedimentos. Além disso, observamos nesse excerto uma contestação feita por Elton, adolescente, quando corrige o educador enfaticamente, posicionando-se como alguém que, dominando a lógica do jogo, pode exercer autoridade em sua organização. Assim, é destacado da participação de Elton o acesso à informação como forma de que sua opinião seja tomada em conta e legitimada no grupo. Mas não só isso: ao corrigir o educador, Elton reorganiza as posições até então ocupadas no grupo e exerce uma posição de poder na relação com o adulto.

No excerto seguinte, Fagner utiliza uma justificativa considerada plausível para o fato de não estarem realizando a tarefa prevista no dia, como forma de legitimar sua atitude frente à cobrança da pesquisadora.

Excerto No. 27 – Oficina 2 em 16 de junho de 2011
 Lis: Ei, dá pra vocês pararem aí pra gente começar? Hein?
 Fagner: É judô.

Se Fagner estivesse brincando, brigando ou simplesmente fazendo bagunça com os demais meninos na telhoça, sua atitude possivelmente não seria justificável como se estivesse lutando judô, uma atitude que, na ação da criança, parecia corresponder às expectativas da pesquisadora. Desse modo, as crianças apresentaram diversas estratégias para reverter as situações a seu favor, lidando com as cobranças dos adultos, ao mesmo tempo em que exerciam suas vontades, ações que compreendemos como incluídas entre seus modos de participação no Projeto.

Nas ações participativas caracterizadas pelas tentativas das crianças em reverter determinadas situações, observamos a estratégia por elas utilizada de agregar aliados, como ilustra o excerto seguinte.

Excerto No. 28 – Oficina 4 em 30 de junho de 2011

Paloma: Taí, tia, ó, a água chegou!
 Naldo: Chegou, tia, a água.
 Lorena: Chegou tia, a água.
 Silvia: Tia, pode deixar nós tomar banho.
 Naldo: É, tia
 Lis: Quem... quem sabe do banho é o Nildo.
 Menino: É o Nildo?
 Lis: É, tem que pedir a ele.
 Naldo: Deixa não.
 Tati: Ah, o Nildo num deixa, não.
 Lis: Ele que sabe aonde é que tão guardada as coisa.
 Naldo: Ele é ruim, tia, ele é ruim.
 Lis: Por que que ele é ruim?
 Lorena: É não, tia, é não, é não.
 Menino: Chegou, ó.
 Lorena: Chegou.
 Ouve-se o barulho do chuveirão ligado
 Lis: Nildo! Pode tomar banho?
 Educador: Rapaz, num é muito bom não, né?... Que tá faltando água.
 Menino: Não, já chegou!
 Nádia: Silvia, chegou, num foi?
 Silvia: Chegou, professor.
 Educador: Não, mas deixa pra tomar banho sábado.
 Algumas crianças que estão perto do chuveirão reclamam.
 Educador: Não é pra tomar banho.
 Lorena já estava sem camisa perto do chuveirão

O banho no chuveirão havia sido combinado para a Oficina desse dia, mas como estava faltando água, foi cancelado e apenas assistimos ao filme. No entanto, com a chegada da água, o motivo de não haver banho foi desfeito e um grupo de crianças que estava na telhoça recorre à “tia”, em busca de uma autorização. A “tia”, por sua vez, devolve a tarefa de autorizar para o educador, que estava em outro espaço do Projeto. Possivelmente baseadas em situações anteriores, as crianças esperavam que o educador não fosse permitir o banho e partem para uma tentativa de convencimento da pesquisadora. Ou seja, se a expectativa que têm do educador é de que este frustraria seu pedido, uma alternativa valiosa seria ter ao seu lado um novo adulto, que ocupasse uma posição ainda diferente no Projeto, que pudesse de forma legitimada, autorizar-lhes. Para convencer a pesquisadora, Naldo inicialmente decide falar mal do educador, o que parece, pela fala de Lorena, não ser uma boa estratégia. Mas falar com o educador, como a pesquisadora sugeriu, significava não ter o banho, que foi o que aconteceu, embora algumas crianças já estivessem a postos para essa atividade.

Dessa forma, observamos nesse excerto uma situação em que as crianças recorrem a um adulto para que sejam autorizadas a fazer determinada atividade no Projeto, mas não se trata de qualquer adulto, e sim de um com o qual elas possam conversar, convencer e até mesmo manipular, dependendo da vinculação deste ao Projeto. Assim, as crianças parecem reconhecer no adulto a responsabilidade de dirigir a atividade, mas buscam, de alguma forma, direcionar a decisão para o que querem, sendo esta uma forma peculiar de expressar suas

opiniões e fazer valer seus desejos.

Nas interações registradas, foi possível ainda observar alguns momentos nos quais os participantes expressavam sua noção de coletivo.

Excerto No. 29 – Oficina 1 em 9 de junho de 2011

Silvia: Cadê as canetinhas, cadê?

Flávia: Vai buscar, mulher, isso aqui é pra todo mundo.

(...)

Flávia: Sim, vai pra todo mundo, porque todo mundo vão precisar (referindo-se ao material)

Nádia: Agora só num dá, Flávia, agora o apontador.

Flávia: Não, o apontador é pra todo mundo, todo mundo quer, todo mundo vai precisar

Nádia: Num quer dar!

Flávia: Num tem essa besteira, não

Flávia, como já discutimos em ilustração no capítulo anterior, é uma adolescente que participava do grupo intervindo diante de situações de conflito. Ocupando uma posição de autoridade, tornando-se referência para os demais, Flávia parece orientar os colegas em suas relações, defendendo valores como o que podemos constatar em sua noção de grupo, quando coloca que o material “é pra todo mundo”. Nádia age de forma respeitosa diante de Flávia, mas apresenta um argumento distinto e parece resistir de algum modo a aceitar o valor defendido por Flávia. No entanto, Nádia permanece na posição de obediência à colega mais velha e seu argumento é silenciado.

Por fim, apresentamos alguns excertos originados da terceira Oficina, quando foi realizado o torneio de futebol. Nesse encontro, testemunhamos diversas situações em que as crianças agiam participativamente defendendo e atacando argumentos, negociando, organizando-se, ordenando, disputando, intervindo e decidindo acerca dos acontecimentos que lhes afetavam diretamente, envolvidas que estavam com a atividade.

Tratava-se de uma atividade dirigida inicialmente pela pesquisadora, contando no andamento da mesma com a consulta das crianças para sua organização, quando então participaram das decisões que necessitavam ser tomadas, tais como a escolha dos times e nomes destes, da sequência e do tempo das partidas. Futebol era um tema com o qual as crianças estavam bastante familiarizadas, era uma prática comum no Projeto, para a qual já haviam criado uma série de procedimentos e regras, e lidavam de forma apropriada. De certa forma, esses aspectos favoreceram o maior envolvimento das crianças e dos adolescentes nessa atividade, da qual participaram ativamente, e em cujo desenvolvimento construíram diversos modos de participar, como ilustrado nos excertos seguintes.

Excerto No. 30 – Oficina 3 em 21 de junho de 2011

Educador: É dois gol, só? Num é tempo não?
 Diego: É tempo, mah!
 Elton: É não, é dois gol que ela disse.
 Raí: É tempo, é tempo.
 Diego: É tempo.
 Educador: Melhor tempo, macho, se não termina num instante.
 Elton: É dois gol.
 Diego: Tempo!
 Elton: Dois gol, dois gol.
 Lis: Num é dois gol ou tempo, né não?
 Diego: Tempo!
 Lis: Era dois gol ou tempo.
 Diego: É tempo
 Elton: Não, mas agora foi dois gol já.
 Vários falam ao mesmo tempo: Diego e o educador defendiam ser por tempo; Elton, do time que já haveria ganhado, caso fossem dois gols, defende que é dois gols, pois combinaram, inicialmente, dois gols ou tempo, o que viesse primeiro.
 Diego: É tempo.
 Educador: Porque se for 2 gol acaba.
 Elton: Vai, vai, bota o outro time aí, num foi 2 gols ou 10 minuto, não foi, que a tia disse?
 Lis: O que é que vocês preferem?
 Elton: Dois gol.
 Diego: Tempo, tia, tempo.
 Antônio: (inaudível) a tia, ganhemo.
 Elton: Vai, faz outro time aí.
 Diego: Tempo! É tempo, vai.
 Educador: Acho melhor de tempo que aí tem mais chance de o time...
 Elton: Olhaí, a gente já fez dois gol.
 Educador: Sim, vocês tão ganhando de dois a zero.
 Lis: Pode fazer mais, não?
 Franz: Pode fazer mais.
 Raí: Ei professor, pára o cronômetro.
 Educador: Tá parado.
 Elton: Dá a bola.
 Educador: Então continua dez minuto, né?
 Marcelo: Sai, Elaine, vai jogar

Esse excerto ilustra uma das questões mais polêmicas ocorridas durante o torneio. Havíamos decidido anteriormente que o tempo da partida seria de 10 minutos ou 2 gols, o que acontecesse primeiro. Em pouco tempo de jogo o time de Elton fez dois gols e com toda razão, o adolescente tomou a iniciativa de parar o jogo, pois haviam ganhado. É esse o contexto da situação. Ao questionar sobre a regra do tempo, o educador, ausente na decisão anterior, cria as condições para que o time adversário de Elton, que seria favorecido pelo critério de 10 minutos de partida, coloque em dúvida e retome como questão o critério de tempo da partida. O educador ocupa uma posição de autoridade, o que reforça e legitima a retomada da questão, enquanto os adversários de Elton agem como se não tivessem participado da decisão anterior. No entanto, observamos também que Elton responsabiliza a pesquisadora pela decisão tomada, omitindo-se do processo no qual as decisões foram compartilhadas no grupo. De cada lado, os jogadores insistem em suas posições.

Esse excerto coloca em evidência a questão da responsabilidade no processo de participação. Se algo é decidido no grupo e a discussão é concluída, cada participante tem sua parcela de responsabilidade nas escolhas que são feitas. Se algo é imposto e acatado silenciosamente, também há uma responsabilidade de cada parte envolvida na relação. No caso das interações no Projeto, observamos que os adultos, representados nas pessoas dos educadores e da pesquisadora, ocupam comumente um lugar de autoridade, em uma relação na qual eles dizem como deve ser e as crianças devem obedecer-lhes. Entretanto, as decisões tomadas pelos adultos não são acatadas completamente, as crianças resistem, questionando ou revertendo as situações, seguindo sua vontade na realização das atividades. Se há algum entendimento acerca da hierarquia entre adultos e crianças no Projeto, há também formas de subverter o que está organizado a partir desta hierarquia. No entanto, existe também uma forma de organizar-se a partir da qual pode ser cômodo seguir esse tipo de relação (autoridade-obediência), quando a responsabilização pelas escolhas feitas na relação é concentrada no adulto, o que podemos apontar como estratégia na argumentação de Elton. A responsabilidade nas decisões tomadas em grupo, no entanto, esteve presente nas atitudes dos demais. Tanto o time adversário deixou de levar em conta o que havia sido decidido no grupo, como a pesquisadora, mesmo recordando a decisão, omitiu-se no conflito. O critério acerca do tempo de partida foi refeito, desfavorecendo o time de Elton e favorecendo o time adversário, que acabou fazendo mais gols e virando o jogo, nos 10 minutos de partida. O valor de justiça foi desconsiderado em um embate no qual os interesses de um pequeno grupo, favorecido pelas condições criadas na interação com figuras de autoridade, prevaleceram.

O excerto seguinte trata da discussão sobre os meninos que não haviam jogado terem o direito de receber medalha e chocolate, a premiação do torneio.

Excerto No. 31 – Oficina 3 em 21 de junho de 2011

Naldo: Ganhar, eu, que eu vou ajudar a tia.

Menino: E o Beto, o Beto.

Lis: Quem ajudar a tia, pode ganhar?

Naldo: ãn?

Lis: Quem, quem não joga, mas ajuda a tia, pode ganhar?

Menino: Pode não.

Naldo: Pode sim.

Menino: Pode não.

Naldo: Pode sim! Pergunta o Nildo, pois então, pergunta o Nildo.

Menina: Ó, só porque vocês jogaram, é?

Tati: Beto, Beto, só porque ajudaram podem ganhar um?

Beto: Sei de nada não (baixinho)

Naldo: Sei de nada não. Né, tia, eu vou entregar à senhora, né? A medalha (inaudível)

Lis: Tu vai me ajudar a entregar? Mas esse lance se você vai ganhar ou não a gente tem que resolver.

Tati: Tia, dá logo pra todo mundo que jogou aí depois o que sobrar tu dá pra eles.

(...)

Naldo: Tia, me dá, tia, deixa eu ficar só com uma medalha

Lis: Então, a Tati sugeriu de que se, se sobrar medalha,... a gente distribui pra quem jogou. Se sobrar, fica pro Naldo e pro Beto que não jogaram.

Naldo: Ela num manda não, tia, quem manda é a senhora!

Lis: Então, ela sugeriu.

Naldo: Tu num manda em nada não, viu?

Tati: Não, eu só falei assim...

Naldo: Tu num manda em nada, não, tu num manda em nada não.

Tati: Eu só falei assim...

Lis: Mas eu não vou decidir sozinha, eu (inaudível)

Naldo: Manda em nada não, tia

No excerto podemos entender como as crianças por vezes buscam firmar suas posições e outras vezes atribuem poder ao adulto quando isso lhes convém, sendo, ambas as atitudes, modos de participação. Naldo, na tentativa de conquistar o direito de receber medalha, encontra um argumento que justifique ser premiado. No entanto, esse não era aceito consensualmente no grupo. Na disputa com os colegas, Naldo, então, recorre à pesquisadora e faz referência ao educador, a fim de legitimar a decisão que defende. Quando a colega Tati faz uma sugestão, buscando um entendimento acerca da questão em jogo, Naldo desqualifica o seu lugar como alguém que pode opinar e reforça a posição da pesquisadora, como aquela que “manda”. Desfazendo a sugestão de Tati, Naldo tenta concentrar a discussão entre si e a pesquisadora, com a qual poderia tentar uma estratégia de convencimento ou mesmo manipulação, diferentemente dos colegas, os quais o questionavam e com os quais disputava uma decisão. A intervenção de Tati, por sua vez, foi silenciada.

No encontro de encerramento das Oficinas, a atividade consistiu na exibição de um vídeo com a edição de diversos trechos das gravações realizadas durante o processo de pesquisa. As crianças assistiam ao vídeo com uma atenção especial, embora, por alguns momentos, parecessem entediadas, como se estivessem ali de castigo. Faziam comentários sobre algumas cenas e soltavam boas risadas em outras, como por exemplo quando no vídeo aparecem o Fábio e o Fagner discutindo o trabalho de sua equipe. Outro momento provocador de risadas é quando, no vídeo, Fábio apresenta o trabalho e diz que tem as figuras de mulheres porque eles gostam de mulher. A educadora fica admirada de ver, no vídeo, uma das crianças apresentando sua produção, algo incomum nas ações dessa criança no Projeto. Os momentos de risadas eram substituídos por outros de silêncio, quando algumas crianças assistiam atentamente. Outras, ausentes nas filmagens, se dispersaram facilmente. A educadora tece mais comentários sobre o vídeo, fazendo considerações relativas ao comportamento de algumas crianças. Os que assistem, parecem esperar ansiosos pelo momento que irão aparecer no filme, gerando uma discussão sobre quem esteve presente “nesse” e “naquele” dia,

recordando as atividades realizadas, os acontecimentos vividos. Até que na longa duração do vídeo, as crianças começaram a manifestar, de forma cada vez mais frequente, certo tédio, chegando um momento em que se dispersaram decididamente e partiram para brincar nos outros espaços do Projeto, ficando apenas algumas delas na sala de TV.

Na roda de conversa desse mesmo dia, as crianças responderam, solicitadas pela educadora, sobre o que acharam das atividades da pesquisa naqueles dias no Projeto. Entre expressões tais como “foi ótimo”, “bom” e “foi legal”, destacaram a exibição dos filmes (episódios do filme “Crianças Invisíveis” e do vídeo da pesquisa), a elaboração de desenhos, brincar de bola e o futebol como as atividades das quais haviam mais gostado.

As interações construídas no processo de pesquisa são mediadas pela linguagem, pelo que é socialmente carregado de valores e orientador de ações. Das palavras, constituídas e constituintes de significados, são produzidos os sentidos, desde uma dimensão relacional, contingencial, possível no contexto em que se dão as interações. Dessa forma, como assinalado no capítulo anterior, embora os significados estejam também em desenvolvimento, eles se apresentam menos instáveis do que os sentidos, que são produzidos contingencialmente, no fluxo das relações.

Observamos que, dos modos de participação construídos pelas crianças no processo de pesquisa, destaca-se a relação anteriormente assinalada por Espinar (2003) entre poder opinar, tomar decisões e agir. As crianças interpretam as situações interativas, fazem suas escolhas e constroem significados acerca de suas ações. Isso tudo acontece desde uma perspectiva relacional, na qual as crianças agem no mundo transformando-o, ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos sociais pela sua ação.

Ao contrário de alguns dos estudos apresentados no início deste capítulo, na pesquisa em questão, as crianças não foram solicitadas a expressar de forma direta sua compreensão acerca da participação. Importava-nos compreender como, nas interações sociais, as crianças construía modos de participar, apontando para os significados e sentidos relacionados à participação infantil.

Assim, observamos nessas interações um predomínio das ações de escolha, da expressão de opiniões e tomada de decisões entre os modos de participar das crianças, marcados também pelos seus posicionamentos nas relações. Tais posicionamentos demonstraram ser bastante diversos e constituem geralmente relações de poder desiguais, nas quais alguém que em dada situação exerce função de autoridade, podendo ser inclusive uma ou mais crianças, define o que o outro deve obedecer. Nesse sentido, observamos posições de

lideranças, autoridade, submissão, obediência, resistência e subversão, assumidas pelas crianças.

Na maioria das situações de participação produzidas no processo de pesquisa, a atividade é dirigida e organizada por adultos, sendo as crianças consultadas, quando então poderiam expor suas opiniões, participar e decidir. Nesse contexto, observamos que as vozes das crianças e sua participação foram por vezes silenciadas e as opções de escolhas, algumas vezes previamente definidas por adultos, eram significativamente restritas.

Diante desse cenário, as crianças agiram algumas vezes reorganizando determinadas relações de poder, questionando e revertendo determinadas posições de forma a favorecer-se e afirmar suas vontades e seus desejos. Muitas vezes, recorreram aos adultos na tarefa de cobrar o cumprimento das regras por parte dos demais colegas, delatando-os, mas especialmente como forma de se dirigir a alguém reconhecido como autoridade, cujo vínculo e aproximação poderiam valer para legitimar posições e argumentos da própria criança. As crianças também participavam comandando, organizando, lutando por espaço e reconhecimento, fiscalizando e cobrando das demais crianças as regras estabelecidas conjuntamente, assim como, participaram enfrentando situações de conflito, negociando entre elas e com adultos, disputando e defendendo argumentos.

Dessa forma, compreendemos que, mesmo que houvesse formas de participação explícita ou implicitamente instituídas na lógica do Projeto e das relações ali construídas, as crianças, compreendendo-as, criavam suas estratégias para lidar com a tensão entre o instituído e a experiência, produzindo sentidos em torno de significados hegemonicamente compartilhados acerca da ação de participação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.
(Fernando Pessoa, 1933)

A pesquisa de campo que sustenta o presente trabalho, cujo objetivo geral consistia em compreender os modos de participação das crianças e o que eles podem indicar acerca dos significados e sentidos construídos por elas acerca da ação de participação, possibilitou um novo olhar sobre esse processo. Tratava-se de pesquisar com crianças e não somente sobre elas, compartilhando de um paradigma a partir do qual elas são concebidas como atores sociais, participantes da construção de conhecimentos no processo de pesquisa.

Como trataríamos da participação de crianças sem contar com a própria participação delas na pesquisa? Mas como essa participação poderia ser concebida e concretizada nesse processo? Estas são algumas das questões que percebemos intimamente envolvidas no desafio que foi realizar o presente trabalho.

Propusemos uma pesquisa do tipo “pesquisa-intervenção”, objetivando promover situações de participação no desenvolvimento do que denominamos “Oficinas de Participação”. No entanto, as ações participativas já se faziam presentes de forma clara e constante no cotidiano das crianças no Projeto, o que aponta para outras escolhas possíveis na abordagem metodológica do tema em questão. Com as oficinas, parecia que estávamos chamando as crianças para uma brincadeira que nós, pesquisadoras, havíamos preparado, embora as oficinas tenham um caráter significativamente de processo em construção. Chegando no Projeto, as crianças estavam envolvidas em suas atividades, quer seja desenhando na telhoça, brincando de luta, assistindo o filme *Karatê Kid* pela enésima vez, ou jogando bola no campinho. Nesse sentido, indagamos até que ponto não teria sido mais interessante esperar sermos chamadas para a brincadeira delas, embora isso não tenha deixado de acontecer. Compreendemos que tal indagação é válida na medida em que nos faz refletir sobre as relações que construímos na pesquisa com as crianças, e assim podermos criar e experimentar novas possibilidades de desenvolver tal prática.

Observamos, a propósito, que a escolha pelas oficinas e observação participante proporcionou sobremaneira que os dilemas da participação fossem problematizados em uma perspectiva relacional, como já apontamos no capítulo referente às escolhas metodológicas. Crianças, adolescentes, pesquisadora e educadores estavam todos implicados na construção

do processo de pesquisar e compreender os significados e sentidos construídos desde os modos de participar no Projeto.

Entendendo as interações sociais como vitais na constituição dos sujeitos, importava-nos compreender como se davam essas interações entre as crianças participantes da pesquisa, além de como, nessas interações, as crianças agiam e se posicionavam, considerando que os efeitos que tais relações produzem são elementos constituintes desses sujeitos sociais. Testemunhamos as crianças ocupando diversas posições, carregadas de valores e expectativas, que funcionam como orientadoras de suas ações; nessas interações, compartilham não só conteúdos, mas, principalmente, as formas de comunicação, servindo-se da linguagem como ferramenta de mediação; disputam o domínio de determinadas informações pelo que essas significam na dinâmica relacional do Projeto e apreendem modos de relacionar-se não só entre si, mas com os adultos, desenvolvendo estratégias diante das relações de desigualdades. Em diversos momentos, utilizaram termos depreciativos no tratamento entre si, o que parecia funcionar como uma forma de negociar posições e enfrentar conflitos.

Nosso desafio foi problematizar, analisar e discutir uma forma específica de interação, que buscamos compreender como participação das crianças. Conforme assinalamos no início deste trabalho, compreendemos que a participação de crianças consiste em uma ação, construída nas relações com o(s) outro(s), sejam adultos, adolescentes, idoso ou outras crianças. Não se trata de algo pronto, determinado, mas, sim, de possibilidades de, fazendo parte, a criança poder tomar parte e ter parte (BORDENAVE, 2007) nas situações, assuntos, relações e contextos com os quais está envolvida, quer de forma direta ou indireta. Focamos nas situações cotidianas do Projeto, com interesse em compreender como, nas interações ali construídas as crianças constroem significados e sentidos sobre a ação de participação, tendo como referencial os próprios modos de participar. Tal construção se dá a partir de uma série de condições sociais, a partir das quais a infância e os modos de ser criança são também produzidos.

Ao buscarmos compreender a participação de crianças desde os seus modos de participar, desde as significações por elas construídas, voltávamos nossa atenção para as situações concretas, nas quais as crianças experienciavam participar, considerando tanto os discursos e práticas instituídas como as possibilidades de criação.

Observamos, então, que as crianças participavam na interpretação e reprodução de situações interativas, realizando escolhas e construindo significados acerca de suas ações. Expressavam suas opiniões e tomavam decisões. Ocupavam diferentes posições (liderança,

autoridade, submissão, obediência, resistência e subversão). Reconfiguravam as relações de poder, questionando e revertendo determinadas posições de forma a lhes favorecer e afirmar suas vontades e seus desejos. Participavam, ainda, organizando espaços e atividades lutando por reconhecimento e por fazer valer regras construídas por elas, inclusive, fiscalizando e cobrando de colegas o cumprimento dessas regras. Também negociam e enfrentam situações de conflito nas interações vivenciadas com os colegas e com adultos.

Observamos, ademais, como as ações participativas encontravam-se envolvidas em relações de poder desiguais, nas quais, na maioria das vezes, os adultos estavam em posições hierarquicamente superiores. Essas relações de poder se configuram como campo de disputas, de reconhecimento e aceitação, e de construção de estratégias para lidar com elas ou para revertê-las a seu favor. Portanto, são objeto de aprendizagens e de novas construções de si e da compreensão da realidade.

Apesar do propósito de que as crianças planejassem as oficinas, a maioria das atividades desenvolvidas no processo de pesquisa se caracterizou por ser dirigida e organizada por adultos, tendo as crianças, quando consultadas, a oportunidade de expor suas opiniões e de decidir. Também observamos que suas vozes foram, por vezes, silenciadas e as opções de escolhas, em algumas situações, eram significativamente restringidas, devido às limitações objetivas que encontrávamos no Projeto.

A participação de crianças acontece em seu cotidiano, nas situações mais simples de interação, nos microespaços das relações. É justamente nas tensões do tecido social, no qual convivem diversas imagens de infâncias, que a participação das crianças se constitui. Atentamos, no entanto, para as imagens que constroem uma visão hegemônica de infância desde uma perspectiva negativa, permanecendo a ideia de que crianças são incapazes, inferiores, imaturas, contribuindo para sua invisibilidade na construção desse tecido social. Como discutimos em capítulo anterior, essas imagens de infância muitas vezes acabam por (for)matar as experiências de ser criança, desconsiderando os contextos, demandas e possibilidades de um tempo que, na verdade, está sendo sempre desfeito, refeito e construído.

A ideia da criança como um ser em condição peculiar de desenvolvimento, conforme entendemos, continua tensionada pela possibilidade de pensar tal condição fora de uma lógica desenvolvimentista. Identificamos, ainda, tensões referentes à igualdade e à diferença na relação entre adultos e crianças: o que os diferencia, o que os torna (des)iguais? Pensamos que as diferenças entre crianças e adultos podem ser compreendidas desde a concretude desses sujeitos. E, compartilhando com autores já referidos neste trabalho, imaginamos a possibilidade de crianças participarem na própria promoção de condições para

sua proteção, como sujeitos singulares, vivendo infâncias contingenciais.

Considerando as particularidades decorrentes da escolha em desenvolver a presente pesquisa em um projeto social da periferia de Fortaleza, compreendemos que os resultados encontrados apontam para a possibilidade de pesquisar sobre a ação de participação com crianças de outros contextos sócio-históricos, a partir da compreensão de que os sentidos e significados acerca dos modos de ser criança e de participar são contingenciais.

Ademais, a própria pesquisa com crianças apresenta-se como uma ação em construção, repleta de questões desafiadoras, dentre as quais constatamos a forma como a adulta pesquisadora relacionava-se com as crianças sujeitos da pesquisa, trazendo constantemente marcas de uma sociedade adultocêntrica nas práticas e significados compartilhados. Não se trata de excluir estas marcas, mas problematizá-las e torná-las também questões de pesquisa, como é colocado por Castro (2008).

A criança como o outro diferente, em posições desiguais e assimétricas, desafia-nos a pensar em recursos metodológicos diversos, que possam facilitar sua expressão e participação no processo de pesquisa. Mas até que ponto as escolhas que fazemos são na verdade mantenedoras de posturas adultocêntricas, de quem espera que a criança participe da pesquisa assim como um adulto? Não teriam as crianças formas singulares de participar, desafiando as formas de compor metodologicamente a pesquisa mesmo? Assim observamos como o próprio processo de pesquisar com crianças aparece como uma questão de pesquisa.

Como assinalado anteriormente, as tensões observadas entre diferenças, igualdades e desigualdades; universalização de direitos e infâncias homogeneizadas; condição peculiar de desenvolvimento e participação infantil apresentam-se como motes para novas problematizações acerca da infância e dos modos de ser criança na contemporaneidade. O que é ser sujeito de direitos, afinal? Discutimos acerca das infâncias produzidas pelas ideias modernas, das imagens institucionalizadas e instituintes da infância. E as infâncias de hoje, com a complexidade dos nossos dias, como poderíamos compreendê-las? Para que compreendê-las?

Esperamos que o presente estudo possa contribuir de alguma forma para problematizar práticas e saberes relacionados ao trabalho com as crianças. Destacamos assim a importância de uma constante reflexão acerca dos modos de relacionar-se que estamos construindo nas próprias relações. Atentamos para a necessidade de enxergarmos o contexto complexo e múltiplo em que essas práticas e saberes são produzidos e concretizados, negando uma simplificação dessas relações que acabam colaborando para a culpabilização de alguma das partes em relação.

Por fim, consideramos que proteger as crianças das diversas formas de violação de direitos, das variadas situações de violência, desigualdade, discriminação etc. pode constituir-se como uma prática integrada àquelas que reconheçam a importância de sua ação participativa na construção da realidade de que fazem parte. Nesse sentido, atentamos para o desafio de compreender quais as implicações deste estudo na vida das próprias crianças, na concretude de seu cotidiano.

Concluimos, portanto, nosso trabalho, cientes de que se trata apenas de um dos diversos olhares possíveis acerca da participação de crianças, tema amplo cuja discussão certamente não se encerra aqui, embora acreditemos poder contribuir com a abordagem desenvolvida.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. (Originalmente publicado em 1975)
- BARROS, João Paulo Pereira. **Interações em um grupo de discussão sobre saúde: estudo do seu caráter mediador na constituição subjetiva dos participantes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4753 Acesso em: 22 de dezembro de 2011.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003. Não Paginado.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002. (originalmente publicado em 1979)
- BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Curso de Direito, Faculdade Farias Brito. Fortaleza: Faculdade Farias Brito, 2006.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Promulgada em 13 de julho de 1990, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: Pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. (Org) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 21-42
- _____. Grupos de discussão com adolescentes: confrontando o “singular” na pesquisa e na prática clínica. *In*: Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 3., João Pessoa, 2003. 7f. Mimeografado.
- _____. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, v. 8, n. 11, p. 47-58, Belo Horizonte, 2002.
- _____. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, Lúcia Rabello de. (Org). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001a. p. 19-46
- _____. (Org) **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2001b.
- _____. **O igual, o estranho e o inimigo: socialidades urbanas no novo milênio**. Projeto de Pesquisa. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

_____. Uma teoria da infância na contemporaneidade. *In:* CASTRO, Lúcia Rabello de (Org) **A infância na cultura do consumo**. Rio de Janeiro, NAU, 1998. p. 16-43

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Interações em sala de aula:** um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CRIANÇAS invisíveis. Diretores: [Mehdi Charef](#), [Emir Kusturica](#), [Spike Lee](#), [Kátia Lund](#), [Jordan Scott](#), [Ridley Scott](#), [Stefano Veneruso](#), [John Woo](#). França, Itália: [MK Film Productions](#), [Rai Cinemafiction](#), 2005. 1 DVD (116 min).

CROWLEY, Peter. Participación infantil: para uma definición del marco conceptual. *In:* **La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño:** visiones y perspectivas. 1, 1998, Bogotá. Actas del Seminario, Unicef, 1998. p. 9-16

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* DESLANDES, Suely Ferreira, CRUZ NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 51-66.

ESPINAR, Ángel. **El Ejercicio del poder compartido:** estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. Lima: Escola para el Desarrollo e Save The Children Suecia, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo:** as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação:** representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 23

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf> Acesso em: 19 de setembro de 2009.

HART, Roger. **Children's participation:** from Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância:** da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KARATÊ Kid. Diretor: [Harald Zwart](#). Roteiristas: [Christopher Murphey](#), [Robert Mark Kamen](#). EUA, China: [Columbia Pictures](#), [China Film Group](#), [Jerry Weintraub Productions](#), [Overbrook Entertainment](#), 2010. 1 DVD (140 min).

KHOAN, Walter Oman. Infância e filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 40-61

LAVADO, Joaquin Salvador (Quino). **Toda Mafalda**: da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 119, 334, 393 e 406.

MELO, Lis Albuquerque; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; PASCUAL, Jesus Garcia. Crianças, orçamento participativo e teoria da atividade: algumas reflexões. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 3, p. 58-71, 2011. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/730>> Acesso em: 20 de março de 2012.

MENEZES, Jaileila de Araújo. **Do si mesmo ao outro**: vicissitudes da subjetivação política no contemporâneo. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MEIRA, Luciano. Análise Microgenética e Videografia: Ferramentas de Pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, 1994. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3/v2n3a07.pdf>> Acesso em: 12 de dezembro de 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira, CRUZ NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 09-29.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula. **Do direito à participação**: considerações sobre a cidadania de crianças e jovens no contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Psicologia, Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/IP_M/RenataAlvesDePaulaMonteiro.pdf> Acesso em: 1 de abril de 2010.

MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar**: El método em la psicología comunitária. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MOVIMENTO DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA DO BOM JARDIM (MSMCBJ) [*home page institucional*] Disponível em: <<http://www.msmcbj.org.br/>> Acesso em: 2 de maio de 2011.

PESSOA, Fernando. Isto (1933). *In*: CASA FERNANDO PESSOA. [*home page*] Disponível em: <<http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/index.php?id=2241>> Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe *et al.* Dos olhares sobre a infância ao olhar da infância. **O Público e o Privado**, Fortaleza, ano 7, n. 3 p. 195-213, janeiro/junho, 2009. Disponível em: <[http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path\[\]=111](http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path[]=111)> Acesso em: 23 de junho de 2009.

_____. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

_____. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. *In: CASTRO, Lúcia Rabello de. (Org). Crianças e jovens na construção da cultura.* Rio de Janeiro: NAU, 2001, p. 47-68.

PITOMBEIRA, Delane Felinto. **Adolescentes em processos de exclusão social: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida.** 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200008 Acesso em: 19 de setembro de 2009.

_____. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. *In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Org) Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas infantis.** [Minho]: [s.n.], 2002.

_____. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org) Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação.* Porto: ASA Editores, 2004. p. 9-34

_____. Visibilidade Social e Estudos da Infância. *In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org) Infância (In)Visível.* Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, abril, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf> Acesso em: 22 de setembro de 2009.

SOARES, Leonardo Barros. **Considerações sócio-históricas da participação de crianças e adolescentes na política orçamentária de Fortaleza.** 2011. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Faculdade Christus, Fortaleza, 2011.

SOLON, Lilian de Almeida, COSTA, Nina Rosa do Amaral e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. *In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org) A Criança Fala: A Escuta de Crianças em Pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança**. Promulgada em 20 de novembro de 1989. Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA). Brasília: FNDC, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Palavra. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (originalmente publicado em 1987) p. 149-190

_____. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995 (originalmente publicado em 1931).

ZANELLA, Andrea Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p.127-135, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>> Acesso em: 22 de setembro de 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE's)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

Estou realizando uma pesquisa com o título “**Entre se dizer e ser dito criança: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca de sua participação**”. Para tanto, serão realizadas Oficinas de Participação no horário e no local de encontro de um grupo de crianças que participam do Projeto Sim à Vida do Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim, em Fortaleza. Serão também realizadas observações, por parte da pesquisadora, das atividades desse grupo. Os encontros serão gravados em vídeo e as observações registradas por escrito, sendo resguardado o sigilo das informações construídas.

A participação do(a) seu(a) filho(a) nesta pesquisa poderá contribuir para a construção de propostas de atividades coerentes com a realidade das crianças, além de colaborar para que seja repensado e transformado o que se diz e o que se faz em relação aos direitos e deveres de crianças.

A participação na pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Você e seu(a) filho(a) têm a liberdade de se recusar a fazer parte da pesquisa ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase do estudo. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

As informações a serem aqui obtidas serão usadas apenas para realização desta investigação e você e seu(a) filho(a) terão acesso a elas, sendo assegurada a privacidade dos dados envolvidos na pesquisa e a não identificação dos participantes.

Em caso de dúvida você pode se comunicar com a pesquisadora, Lis Albuquerque Melo, no telefone (085) 88753538 ou pelo e-mail: lis.albuquerque@homail.com. Outras informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética da UFC pelo telefone (085) 3366.83.38.

Após a leitura atenta das informações citadas, estando devidamente cientes e esclarecidos sobre tais, sua assinatura neste documento, significa a aceitação em participar desta investigação.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que _____ (nome da criança) possa participar da pesquisa.

Fortaleza, ____ de _____ de 2011

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do responsável legal

Lis Albuquerque Melo - pesquisadora responsável

ANEXO**ANEXO A – Carta de Aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (COMEPE)**

Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 047/11

Fortaleza, 25 de março de 2011

Protocolo COMEPE nº 039/11

Pesquisador responsável: Lis Albuquerque Melo

Título do Projeto: "Entre se dizer e ser dito criança: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca de sua participação"

Levamos ao conhecimento de V.Sª. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 24 de março de 2011.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente.

Mirian Parente Monteiro

Dr(a) Mirian Parente Monteiro
Coordenadora Adjunta do Comitê de
Ética em Pesquisa
UFCE