

CHILDHOOD AND CITY: CHALLENGES OF PARTICIPATION AND REPRESENTATION

Beatriz Corsino Pérez*
Brígida Lorana S. Rodrigues Silva**
Caroline Abrantes de Vasconcelos Coelho***

Resumo: Crianças são representadas nas esferas públicas por adultos que falam sobre e por elas, muitas vezes, sem se questionarem sobre como ocupam este lugar. Pensando sobre os dilemas da representatividade, foi realizada uma parceria com o Conselho Municipal de Direitos, no município de Campos dos Goytacazes/RJ com o objetivo de construir espaços de fala e de participação política com crianças e adolescentes. Neste artigo, analisamos as oficinas realizadas com 60 crianças de 4 a 12 anos, moradoras de diferentes bairros, onde buscamos conhecer suas realidades e olhares sobre a cidade. Destacaram falas sobre as desigualdades sociais, a falta de cuidado com a natureza, de responsabilidade com o que é comum e a ausência de espaços de encontro entre os moradores. Notamos que as crianças também mobilizam estratégias para se apropriarem de espaços que lhes são negados, não aceitando passivamente a sua condição, mas se revelando nas interações com a cidade. Algumas crianças, que tinham sido removidas de suas casas e realocadas num conjunto habitacional, falaram sobre o rompimento dos vínculos afetivos com o lugar e as dificuldades de se adaptarem a nova realidade. Tem sido um grande desafio produzir diálogos intergeracionais, nos quais as demandas levantadas pelas crianças possam ser ouvidas e encaminhar ações daqueles que as representam.

Palavras-chave: Infância; Participação; Cidade; Conselho de direitos.

Abstract: Children are represented on the public sphere by adults that speak about them, and for them. Most of times, without question themselves about this place occupied. Wondering about the dilemmas of representativity was performed an institutional partnership with the Municipal Council of Wrights (Conselho Municipal de Direitos), in the county of Campos dos Goytacazes/RJ. The objective was to create

*Departamento de Psicologia de Campos dos Goytacazes. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Universidade Federal Fluminense/ UFF. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: biacorsino@gmail.com.

**Departamento de Psicologia de Campos dos Goytacazes. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Universidade Federal Fluminense/ UFF. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: brigidalorana@hotmail.com.

***Departamento de Psicologia de Campos dos Goytacazes. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Universidade Federal Fluminense/ UFF. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: caroli.vcoelho@gmail.com.

speech spaces and political participation with children and teenagers. This article aims to analyze workshops performed with 60 children from 4 to 12 years old of different neighborhoods, searching about their realities and how they see the city. They discussed about subjects like social differences, the lack of concern about the environment, the common responsibilities and the absence of meeting spaces among the dwellers. The conclusions suggest that the children also mobilize and appropriate spaces that are denied to them, not accepting passively their condition, but revealing themselves in the interaction with the city. Some children who had been removed from their homes and relocated to a housing complex talked about the breakdown of affective bonds with the place and the difficulties of adapting to the new reality. It has been a great challenge to produce intergenerational dialogues. The demands raised by the children can be heard and guided by the actions of those who represent them.

Key words: Childhood; Participation; City; Council of Wrights.

Introdução

No modelo atual de democracia, as crianças foram vistas como aquelas que ainda não possuem as características necessárias para a participação plena no espaço público, devendo passar por um longo processo de preparação e socialização para se tornarem cidadãos adultos. A comunidade política não quis saber das crianças, concebendo-as como atores ainda não ‘prontos’ para atuarem no espaço público. Enquanto aguardam a maioridade, elas ficam protegidas e tuteladas pelos adultos, circunscrevendo suas ações ao mundo privado da casa e da escola. Como estão em formação, no processo de vir a ser, as crianças não são consideradas capazes de falar por si próprias. É atribuída, então, a condição de *quase*-cidadã ou cidadã em processo, que tem como consequência um afastamento da possibilidade de “produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum” (Sarmiento, 2018, p. 235).

Dessa forma, os adultos, que já passaram pelo processo de socialização e são considerados racionais e ‘maduros’, podem falar por si próprios na esfera pública e defender seus interesses. Além disso, eles estão assegurados por um saber que os qualifica e, portanto, estão encarregados com a tarefa de traduzir e interpretar o bem estar, as necessidades e os interesses das crianças. Segundo Castro (2007, p.4), os adultos enquanto representantes das crianças nunca sabem, de forma inequívoca, se estão defendendo de modo adequado a seus interesses, uma vez que: “não somos crianças, e nem somos jovens; no máximo forjamos uma identificação, quase impossível, com o quê imaginamos que possam ser seus anseios e interesses”.

Portanto, podemos questionar se de fato as crianças vem sendo bem representadas na esfera pública e se haveria a necessidade de escutá-las a fim de saber suas perspectivas sobre como os adultos vem desempenhando o seu papel. Como afirma Lee (2010), não se pode confiar que os mais velhos sempre conheçam as necessidades das crianças e procurem defender seus interesses, considerando que há adultos que abusam física e sexualmente delas e Estados que as abandonam à pobreza, doenças, fome e guerras. Diferentemente de quando a representação na esfera pública é feita entre adultos, em que se pode questionar e protestar quando o representante eleito abusa de sua posição e não respeita aqueles que os elegeram, não é dada esta mesma possibilidade às crianças. Quando elas se posicionam criticando os adultos seus discursos logo são capturados pela noção de ‘imaturidade’ alegando serem ainda ‘muito novas’ para entender o que está se passando. Assim, as crianças têm a sua capacidade de saber algo melhor do que os adultos questionada, sendo silenciadas, e nem sequer podem se defender daqueles que, em tese, deveriam protegê-las.

Spivak (2010) levanta a questão da agência dos sujeitos em posição subalterna, a partir do questionamento se eles podem ou não “falar” por si mesmos. A autora usa o termo “subalterno” não apenas como um sinônimo para o oprimido, mas como a representação daqueles que não conseguem lugar em um contexto globalizante, capitalista, totalitário e excludente. Tomando como referência a história de mulheres indianas e da imolação de viúvas, a autora afirma que a mulher subalterna não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir. A condição de subalternidade é a condição do silêncio, ou seja, o subalterno carece necessariamente de um representante por sua própria condição de silenciado. A partir dessa perspectiva sobre a capacidade de agência dos subalternos, podemos questionar se as crianças também se encontram nessa mesma posição e se elas podem falar de alguma injustiça que concerne a todos, mesmo que nem todos a experienciam em igual proporção (Castro, 2011). A autora afirma que a ‘fala’ no espaço público implica constituir-se enquanto um sujeito que pode dizer, que tem o que dizer e tem a quem dizer. Os sujeitos políticos seriam aqueles capazes de emitir uma fala pública potente para influir no curso e no destino da vida coletiva. Portanto, a ‘fala’ enquanto ação política constitui o sujeito político neste mesmo ato.

Quando tomamos as crianças como sujeitos políticos, precisamos repensar o próprio campo da política. Esta concebida não em termos institucionais ou materiais,

mas como afirma Rancière (2018) como a possibilidade de nomeação, de transformar o espaço público em espaço de aparecimento de um sujeito. Para o autor, a subjetivação política diz respeito ao rompimento com as determinações de quem possui o credenciamento para se tornar um sujeito político, gerando a reconfiguração do campo da experiência: “desfaz e recompõe as relações entre os modos do *fazer*, os modos do *ser* e os modos do *dizer* que definem a organização sensível da comunidade, as relações entre os espaços onde se faz tal coisa e aqueles que onde se faz outra, as capacidades ligadas a esse *fazer* e as que são requeridas para outro” (RANCIÈRE, 2018, p.52).

Considerar crianças como sujeitos políticos envolve colocar em perspectiva aquilo que é dado como certo para uma determinada comunidade, por outro lado, abre para a possibilidade de reinvenção dos laços sociais. As ações das crianças na esfera pública ampliam as perspectivas sobre a vida social, de modo que possam ganhar visibilidade. Por estarem localizadas em uma posição diferente do adulto, elas podem questionar sua visão como sendo a única possível. Como nos ensina Arendt (2004), o agir é o que põe em movimento alguma coisa, fazendo com que o improvável possa aparecer. A ação desencadeia um novo processo, sem que o sujeito possa prever todos os desdobramentos de seus atos e sem poder desfazê-los. “(...) O menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitação, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo o conjunto” (ARENDRT, 2004, p.203). A todo o momento, estamos sendo afetados pelas ações dos outros na cidade e reagindo a elas. Assim, a participação das crianças também envolve a abertura para aquilo que é imprevisível, que não pode ser roteirizado, e que possibilita a construção de algo novo. Neste sentido, o lugar do adulto também acaba se deslocando, fazendo com que as relações intergeracionais sejam negociadas e permitindo a construção de posições menos cristalizadas entre quem detém conhecimento e poder.

Embora a participação das crianças esteja prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Convenção das Crianças das Nações Unidas, ainda é um desafio permitir que as crianças falem por si próprias e de sua maneira, sem que precisem se ajustar ao modelo adultocêntrico. Pensando em formas de ampliar a participação política de crianças e adolescentes, o Plano Decenal de Direitos Humanos (2011- 2020) tem como um de seus objetivos estratégicos promover o protagonismo desse grupo social nos espaços de convivência e de construção da cidadania, inclusive nos conselhos de direitos.

Os conselhos de direitos de crianças e adolescentes surgiram no processo de redemocratização do país e vieram atender a uma demanda social de criação de novas formas de participação popular em parceria com as instâncias públicas. Previstos no ECA, nas três esferas (municipal, estadual e federal), aos conselhos são conferidas as funções de deliberação das políticas públicas e de controle de sua execução pelos administradores públicos. Além disso, são responsáveis pelas atividades de inscrição, controle, registro, avaliação e monitoramento das organizações que prestam serviços sociais para crianças e adolescentes (FARINELLI & PIERINI, 2016).

Embora os conselhos tenham como finalidade garantir os direitos de crianças e adolescentes, estes não participam das decisões tomadas nos espaços de controle social. Adultos eleitos pela sociedade civil e indicados pelo governo, de forma paritária, assumem o compromisso ético-político de representá-los e defender os seus interesses. Crianças e adolescentes ficam dependendo, assim, dos espaços dados pelos seus representantes para que possam estar presentes nos debates do órgão deliberativo.

Incluir a participação de crianças e adolescentes em espaços democráticos já instituídos e voltados para os adultos é um grande desafio, uma vez que é preciso repensar a sua organização, de forma a se tornarem espaços atraentes e respeitosos aos tempos e às demandas desse grupo social. Os conselhos têm buscado incluí-los de uma forma tentativa e, muitas vezes, precária nas plenárias e conferências. No entanto, como afirma Prout (2010), frequentemente exigem que as crianças se adaptem às formas de participação do adulto enquanto seriam necessárias mudanças institucionais para encorajar suas vozes.

A partir da problematização sobre o lugar de representação ocupado pelos adultos e das possibilidades de participação das crianças como sujeitos políticos, criamos um projeto que tinha como objetivo inserir as vozes de crianças e adolescentes no Conselho Municipal de Promoção de Direitos, em Campos dos Goytacazes/RJ. Neste artigo, analisamos as oficinas realizadas com crianças nesse projeto em que buscamos compreender como se dava a participação delas nos espaços onde estão inseridas e as suas relações com a cidade. Consideramos as dificuldades enfrentadas em seus cotidianos e os seus processos de apropriação para que possam se sentir pertencentes à cidade, aos espaços da escola e da instituição de contraturno escolar que frequentavam.

A construção dos espaços de escuta e de participação

No Conselho Municipal de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMPDCA) de Campos dos Goytacazes/RJ, não havia um lugar institucionalizado em que as crianças pudessem se colocar diretamente. O objetivo do projeto foi construir um espaço de escuta das crianças onde elas pudessem expressar suas opiniões para entender de que maneira a participação tem aparecido nos seus contextos de circulação, as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e, por outro lado, fazer com que as suas perspectivas pudessem ser debatidas no CMPDCA. O projeto ocupava um lugar de mediação entre as crianças e os seus representantes com a intenção de promover o diálogo, de forma que o Conselho pudesse agir de forma mais próxima aos interesses das crianças. Neste caso, partimos da perspectiva de que as crianças não são puramente objetos de pesquisa ou *objetos visados*, segundo a contribuição de Qvortrup (2010), o que implica voltarmos nossos olhares para suas necessidades, especificidades e particularidades.

Ao longo dos anos de 2016 e 2017, propusemos como dispositivo metodológico as oficinas, que foram realizadas com cerca de sessenta crianças, na faixa etária dos 4 aos 12 anos, em sua maioria meninas, moradoras de diferentes bairros da cidade. Ao todo, cerca de vinte encontros ocorreram em três instituições que realizavam projetos de contraturno escolar e que recebiam financiamento do FIA - Fundo Municipal para Infância e Adolescência, a partir do edital lançado pelo CMPDCA. Uma instituição ficava na favela Margem da Linha, enquanto outras duas estavam localizadas no centro e recebiam moradores de baixa renda de diferentes bairros do município de Campos dos Goytacazes/RJ.

Dessa forma, esses projetos já eram acompanhados e avaliados por uma comissão do CMPDCA, através de visitas e entrevistas com os gestores e a equipe técnica. Uma questão relevante a ser colocada sobre esta comissão, em que pudemos participar ao longo dos dois anos, foi que, em momento algum, se ouvia as crianças para saber as suas opiniões sobre os projetos dos quais participavam. Então, consideramos relevante abordar nas oficinas também a reflexão sobre como era para as crianças estarem nas instituições de contraturno escolar onde passavam boa parte do seu tempo.

Utilizamos metodologias participativas (ALDERSON, 2005; CECIP, 2013), nos encontros que consideramos úteis para possibilitar que as crianças falassem sobre sua realidade, nos diferentes contextos em que estão inseridas: na família, na escola, nos projetos de contraturno escolar, na cidade. Buscamos também discutir como elas

construiriam propostas coletivamente para esses espaços. Os métodos utilizados variaram a cada encontro, sendo estes brincadeiras, jogos, dinâmicas de grupo, confecção de desenhos individualmente ou em grupo, conversas informais, encenações, entre outras. As oficinas participativas foram registradas em cadernos de campo e fotografias, que originaram relatórios para cada encontro realizado.

A seguir apresentamos a análise das oficinas a partir de dois eixos: “relações intergeracionais, conflitos e tensões do lugar de autoridade e representação” e “As crianças e a cidade: formas de pertencimento e de participação”.

Relações intergeracionais: conflitos e tensões do lugar de autoridade e representação

Embora hoje nas universidades a concepção presente nos estudos da infância de que as crianças são agentes ativos, produtoras de cultura, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridas seja defendida por autores de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia da infância e a psicologia crítica, ainda parece distante da realidade do Conselho de Direitos no qual trabalhamos.

Os conselheiros, embora ocupassem um lugar de representação, dificilmente, problematizavam se eles estariam autorizados a falar em nome das crianças. Não parecia haver uma preocupação de discutir com elas, com quem muitos se encontravam diariamente nas instituições em que trabalhavam, sobre os temas que estavam sendo debatidos no Conselho ou de levar as demandas das crianças para serem pautadas no espaço de controle social. Sob o pretexto de sua pequenez, elas não eram incluídas nesse debate e pouco sabiam sobre o que se tratava o Conselho de Direitos e suas atribuições, sem considerar que as decisões ali tomadas afetavam diretamente suas vidas. Concordamos com Castro (2007) quando afirma que não se pergunta à criança sobre quais encaminhamentos que elas sugerem para seu próprio aprender, pois os adultos já se dispõem a responder tal pergunta, desconsiderando o que elas teriam a dizer. Parecia não haver no Conselho a compreensão de que é importante conhecer as perspectivas das crianças, o que implica diretamente em nos aproximarmos dos seus modos de vida para dar lugar a uma escuta implicada, ética, em que suas vozes possam reverberar e deslocar o olhar adultocêntrico dos mais velhos.

Durante as oficinas, diversas vezes psicólogos, educadores e assistentes sociais, que trabalhavam com as crianças, nos perguntavam sobre o tema planejado para os

encontros seguintes, pois queriam preparar as crianças para as atividades que seriam realizadas. Então, tivemos que expor que não existe preparação para a participação política. As opiniões são construídas no espaço que se cria de diálogo, entre as pessoas, no momento presente. Não é necessário que o sujeito já tenha uma opinião formada para falar, como se fosse algo anterior à ação. É justamente no encontro com o outros que as opiniões são construídas, quando o sujeito é convocado a falar que emerge a sua singularidade, que ele se revela. Como Arendt (2004) coloca, é no espaço entre os homens que a ação se dá, revelando suas diferenças e também o que há de comum entre eles.

Diferentemente do modelo escolar, em que as crianças se preparam para uma prova ou para uma apresentação, no espaço da oficina não existia certo ou errado. Os caminhos da discussão seriam aqueles que o grupo gostaria de seguir e de construir conjuntamente. Há, portanto, uma abertura para a imprevisibilidade e para a organização coletiva, que requer troca de ambas as partes, um processo de fazer junto necessário para a escuta das crianças. Estar disponível ao que as crianças expressam propicia que não se perca a riqueza de suas produções em nome de uma necessidade de cumprimento do planejamento. Dessa forma, a travessia do inesperado pode nos levar além de nossas expectativas. Naquele espaço, se poderia mudar de ideia, aprender com o outro ou ficar em silêncio. Como muitas vezes vimos: crianças tímidas e com medo de se expor. O silêncio longe de ser entendido como uma indiferença por estarem ali, pois elas chegavam animadas e pareciam estar envolvidas com o projeto, dizia respeito a ocupar um lugar que nunca foi demandado delas. Então, de que maneira poderiam se apropriar disso?

Através de suas falas revelou-se a dificuldade de se fazerem ouvir dentro de suas famílias, nas escolas e nos projetos de contraturno escolar. Muitas vezes, os projetos seguem a mesma lógica escolarizante, tomando a criança como sujeito sem palavra (infante), sem voz, oferecendo cursos e aulas em que as crianças passivamente precisam aprender. Mesmo as aulas de artes visuais, dança, música, teatro, tem como objetivo final é a apresentação, deixando pouco espaço para que as crianças possam construir juntas o espetáculo, coreografar uma dança ou compor uma música coletivamente. A mesma reclamação que elas tinham da escola também tinham dos projetos: pouco tempo livre para brincar ou conversar durante as atividades, de estar com os pares sem um

direcionamento do adulto, o fato de não poderem escolher as atividades que gostariam de fazer.

O silenciamento das crianças também se manifestava nos murais e nas paredes das instituições, pois havia poucos indícios de que eram espaços habitados por elas: não podiam deixar suas marcas, não podiam correr, fazer barulho, brincar. Em um dos projetos de contraturno escolar, as expressões infantis circunscreviam-se ao local conhecido como a brinquedoteca, utilizada apenas em momentos específicos e sob a supervisão de adultos. Arenhart (2015) pontua esta questão quando fala sobre o corpo “oprimido” da criança que é o corpo negado de se movimentar, vetado do brincar e do interagir. Isto gera, então, um conflito entre as culturas infantis e culturas escolares. Ou seja, “o que para as crianças é possibilidade de interação, de linguagem, de ludicidade e de expressão de desacordos com a cultura escolar, para os adultos é desacato e confronto ao que se espera delas como alunos” (ARENHART, 2015, p.203).

Esse processo escolarizante ecoa nas instituições onde as crianças ocupam a posição de “assistidas” pelos projetos. O próprio termo nos aponta para uma dimensão que engloba certa passividade, a quem algo se dirige, que se deseja atingir. Portanto, abre pouco espaço para a escuta de suas necessidades já que lhes cabe apenas a execução daquilo que lhes é ofertado e, nesse sentido, a participação infantil não tem espaço dentro da instituição. Olhar de modo diferente para este grupo social significa deslocar-se do papel específico que as crianças sempre tiveram como “matéria-prima para a produção de uma população adulta” (QVORTRUP, 2010, p. 787). Ou seja, elas são vistas, de acordo com o autor, apenas como recurso: “tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças” (QVORTRUP, 2010, p. 787).

Há uma suposição de que as crianças são incapazes de falar sozinhas, por si mesmas e devem ser representadas pelos adultos como se estes pudessem contemplar totalmente seus desejos e reivindicações. Notamos que para as crianças é permitida a escolha de coisas consideradas menos relevantes, mas para as coisas “importantes” o poder de decisão está centrado apenas na figura do adulto. Para ilustrar, podemos citar uma situação apresentada pelas crianças em que elas se viam como podendo decidir algo na instituição. Todos os dias, uma funcionária oferecia um chocolate com sabores diferentes na hora da saída. Este era um momento de muita animação, pois as crianças poderiam escolher qual tipo de chocolate gostariam de comer. Neste mesmo projeto,

elas se queixaram de não poder escolher o curso que gostariam de fazer, ficando a cargo da direção esta escolha. Assim, na dimensão assistencial a participação infantil serve apenas para ‘trazer alegrias’, mas nas decisões mais importantes e difíceis ela é vetada às crianças.

O lugar de autoridade ocupado pelos adultos, muitas vezes, não abre espaço para o diálogo com a criança. O discurso infantil pode denunciar que os adultos nem sempre agem da melhor maneira, problematizando o saber dos mais velhos e tornando possível o reconhecimento da legitimidade da voz das crianças. Numa das oficinas, elas expuseram situações através de interpretação teatral que apontavam para o desafio à autoridade adulta. Segue abaixo o trecho:

O grupo B começou com Lila¹ correndo e Dana a empurra no chão. Então, Lila diz que irá contar para a mãe, interpretada por Tati, que chega falando “já é a segunda vez que vocês brigam, não vão comer chocolate e vão ficar de castigo!”. Então Lila diz “que injustiça!” e acaba a cena. Todas aplaudiram e algumas vaiaram, fazendo o clima de competição aparecer novamente. O grupo C, então, levantou para se apresentar (...). A cena começava com a irmã jogando a bola na outra e ela caindo no chão e chorando. A mãe, então, chegou e perguntou o que havia acontecido. Lara disse que a irmã a havia batido e ela se machucado. A mãe apenas brigou e saiu, então, Lara disse que iria “procurar justiça” e a cena acabou (Trecho do relatório).

Nas duas situações encenadas, as crianças criticam a figura do adulto como mediador, uma vez que não ouve as partes envolvidas. O adulto centrado na resolução do problema afasta o diálogo e a escuta possível do que aconteceu pela voz das crianças e busca rapidamente solucionar o problema com a punição, sem dar devida atenção ao que se passou com os mais novos. As cenas reproduzem situações mediadas por um adulto que apenas serve para brigar ou resolver um conflito através do castigo. Este tipo de punição aparece como aquilo que tampona e, portanto, as crianças também o associam como sendo injusta, apontando para as falhas nas ações dos adultos.

Em outra situação, um menino disse que não gostava de ir à escola, pois seus colegas batiam muito nele. Perguntamos se a professora fazia alguma coisa diante dessa situação, e o menino respondeu: “ela vê e não faz nada!”. As outras crianças, então, disseram que ele não podia deixar isso acontecer: “eles te batem porque você não bate neles”. Diante da negligência do adulto, as crianças se veem desamparadas tendo que se virar para dar conta dos conflitos entre pares. Se nas encenações o adulto aparece como

¹ Todos os nomes utilizados ao longo deste artigo são fictícios para preservar a identidade das crianças.

aquele que apenas pune, neste caso, as crianças o criticam pela sua omissão, uma vez que abre mão da sua autoridade, não se posicionando, o que acaba por deixar as crianças à própria sorte. Assim, a problematização do saber adulto não significa romper com o lugar de autoridade, mas sim ressignificá-lo, relativizando estes processos para que se reconheça a legitimidade da voz das crianças e juntos possam encontrar meios de resolver as questões em conjunto.

As crianças e a cidade: formas de pertencimento e de participação

Nas atividades que realizamos, buscamos saber também como as crianças percebem a cidade que habitam, quais problemas enfrentam em seu cotidiano e como gostariam que ela fosse construída. A proposta era que as questões levantadas pelas crianças sobre a cidade pudessem ser debatidas no Conselho a fim de direcionar a construção de políticas públicas voltadas para este grupo social e também monitorar e controlar as já existentes, de forma a incluir as perspectivas das crianças.

Viver na cidade é uma experiência que produz modos de subjetivação, ou seja, aquilo que desejamos para a cidade tem a ver com que queremos para nós mesmos. Como Harvey (2013, p. 2) afirma “a liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos, é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados”. Esse é não é um direito individual, pois depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. No entanto, a cidade é um espaço que não foi feito para as crianças e, muito menos com elas, uma vez que não têm sido ouvidas nos projetos e nas políticas públicas voltadas para a ordenação do espaço urbano. Elas precisam se apropriar do espaço da cidade, a partir de seus usos, das brincadeiras e circulações, de forma a se sentir também pertencentes (PÉREZ, 2014).

Como Castro (2004) coloca, conquistar a cidade requer uma identificação com elementos materiais e imateriais, e também a possibilidade de fazer parte, atribuindo afetos e memórias, e significações muito particulares, apropriando-se de tais. Segundo o que destaca Sarmiento (2018), transformam os espaços em lugares que marcam, como constituído e constituinte da criança como sujeito. Portanto, “na medida em que está territorializada e incluída num espaço urbano específico, essa identidade é transindividual e constitui a criança como sujeito enraizado no lugar” (SARMENTO,

2018, p. 237). Este é o principal desafio colocado para os recém-chegados ao mundo neste trabalho de habitar a cidade.

Nas oficinas, as crianças destacaram um tema importante que é a falta de cuidado e de responsabilidade com o que é comum. Essa perspectiva fica evidente quando elas denunciam a poluição do Rio Paraíba do Sul, principal rio do estado do Rio de Janeiro, que passa pelo município e que “ninguém cuida”, assim como as praças, as ruas e outras áreas públicas. Entendemos que o cuidado tem a ver como uma responsabilização pelo que é comum, de querer preservar algo por ser importante, não apenas individualmente, mas para o coletivo. Quando as crianças expressam o incomodo com a falta de cuidado, denunciam a dificuldade da sociedade se organizar de forma mais solidária e atenta ao bem comum. Apesar de recebermos a cidade como uma herança, uma vez que ela foi construída por outras pessoas que viveram anteriormente no mesmo espaço que nós, escolhemos aquilo que queremos manter, modificar ou destruir. “Um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, que se empenha em decidir” (DERRIDA, 2004, p.17). Dessa forma, as crianças problematizam as escolhas feitas pelos adultos em relação aos espaços da cidade, uma vez que parece não haver uma preocupação com o que vão deixar de herança para as próximas gerações, a partir do momento em que decidem pela destruição dos recursos naturais e dos bens públicos.

Elas destacaram também uma arquitetura que parece não ter sido feita para os moradores se encontrarem, como a principal praça da cidade, que na última obra retiraram as árvores e, nos dias quentes, fica difícil permanecer ali. As crianças sugeriram a construção de uma piscina pública no meio da praça para que todos pudessem se refrescar. Elas denunciaram a falta de espaços arborizados para brincadeira próximos a suas casas, inclusive na escola e nos projetos de contraturno escolar. Assim, suas falas revelam a necessidade de repensar a cidade com mais lugares de encontro, socialização e lazer voltados para as crianças e também com áreas verdes para que possam desfrutar a infância junto à natureza e com mais qualidade. Estes espaços permeiam os desejos das crianças e configuram-se enquanto dispositivos importantes para a interação entre pessoas desconhecidas, possibilitando o aprendizado da convivência com a diferença. Fortalecem, assim, a cidade como um lugar de troca, de diferenças, diversidade cultural, contradições e desigualdades, segundo o que ressalta Tomás & Müller (2009).

As ruas da cidade e a escola contrastam com o espaço do quintal da casa, que foi um lugar de grande significado para a maioria das crianças. Lá elas criam brinquedos e brincadeiras, se reúnem com as crianças vizinhas, soltam pipa, além de subirem nas árvores para pegar frutas. A casa também é vista como lugar das tarefas domésticas, principalmente, para as meninas, que relataram ter muitas responsabilidades no cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Em uma das atividades, um menino disse sobre as férias escolares: “eu gostei muito de ficar em casa, mas o que eu mais gostei foi que eu tive comida”. Em outra situação, o mesmo menino havia falado que o seu maior desejo era poder comer a hora que quisesse, mas que não era possível porque tinha pouca comida em casa. Assim, ao mesmo tempo em que a casa é o lugar de afeto e das brincadeiras também é quando as crianças se deparam com a situação de pobreza, que atravessa a sua experiência da infância, colocando limites aos seus desejos e restringindo sua inserção na sociedade.

A relação das crianças com a cidade também é marcada pela distribuição desigual dos equipamentos e das políticas públicas no espaço urbano. Escolas, postos de saúde, praças, parques ficam na sua maioria localizados no centro, o que faz com que os moradores de bairros periféricos gastem um tempo grande de deslocamento. Segundo uma menina de doze anos, “a minha escola é bem longe daqui, tenho que ir a pé, cansa muito, andamos uns 10 km”. Algumas crianças apontaram para o desejo que suas ruas fossem asfaltadas, uma vez que moram em áreas distantes do centro e a estrada de terra dificultava o seu deslocamento. Os meninos, principalmente, falaram do desejo de ter uma moto para poderem se deslocar mais facilmente pela cidade e para ir à escola. As crianças denunciam, assim, a falta de transporte e a precariedade dos existentes e destacam a necessidade de ter mais opção de lazer perto de casa. Explicitam como a desigualdade social se imprime no espaço urbano, demarcando quem pode frequentar determinados espaços e quem não é bem vindo ali.

Elas também criticaram a construção da “Cidade da Criança”, parque temático da prefeitura que fica localizado no centro da cidade e que necessita de ingresso para entrar, não atendendo, portanto, as suas demandas. O espaço voltado para as crianças é um local fechado por muros, destinado ao lazer com prédios em forma de castelos, brinquedos, biblioteca, teatro. A construção da Cidade da Criança de Campos difere radicalmente de iniciativas internacionais, como a *Città dei Bambini* idealizada por Francesco Tonucci, na Itália, que vem criando desde a década de 1990 estratégias para

incluir a participação das crianças na cidade, de forma a favorecer a sua circulação, autonomia e presença nos espaços públicos. A escolha de Campos pela construção do parque temático reflete qual a concepção de infância que está presente nas políticas públicas municipais: as crianças devem ter um espaço próprio, fechado, seguro, em que possam estar supervisionadas pelo adulto, uma vez que a cidade como um todo não é feita para elas.

Nas oficinas, meninas e meninos da favela Margem da Linha relataram que o maior medo era de serem removidos para as “casinhas da prefeitura”, ou seja, para o conjunto habitacional construído pelo Programa Municipal de Habitação Morar Feliz. Muitos dos projetos em curso nas cidades hoje têm se concentrado em áreas que passam por um processo de valorização, afetando, principalmente, a vida dos moradores mais pobres. Atualmente, o neoliberalismo criou sistemas de governança que integraram os interesses estatais e empresariais, garantindo que os projetos governamentais para as cidades favoreçam as grandes empresas e as classes mais altas.

Nesse caso, a favela fica localizada próxima ao trilho do trem, e por isso, suas casas foram consideradas como estando em área de risco. No bairro também foi construído o maior shopping da cidade e condomínios de luxo, evidenciando que é uma área em expansão, que tem se tornado cada vez mais valorizada. Remover a comunidade faz parte de um projeto de especulação imobiliária. Como Harvey (2013) afirma, o investimento capitalista na transformação das cidades tem acarretado repetidas ondas de reestruturação urbana, através da “destruição criativa”, fazendo com que os marginalizados do poder político sejam aqueles que mais sofrem com esse processo. Na passagem a seguir uma criança revela os seus desejos de conhecer e participar mais da cidade:

Eu tinha muita vontade de ir ao centro da cidade com minha mãe. Queria ir um dia que ela fosse fazer compras, porque ela fala que é um mercado muito grande, deve ser legal. Eu também tenho vontade de um dia ir com toda a minha família no shopping passear, esse aí do lado (João, 8 anos, morador da favela Margem da Linha).

Embora a favela fosse vizinha ao shopping, o menino não podia frequentá-lo. Assim como o centro da cidade, que parece algo distante, como um espaço quase inalcançável. Tornou-se nítida em sua fala a restrição dos espaços de circulação em função da posição social e econômica que o menino ocupa, que cerceia o seu direito de

ir e vir, e impõe uma posição de inferioridade em relação aos outros moradores da cidade. No entanto, as crianças não aceitam passivamente este lugar de segregação social em que são afetadas, de um lado, pela questão geracional, que faz com que sejam impedidas de ir a determinados lugares por serem consideradas pequenas ou muito novas e, por outro, pela classe social que pertencem. As crianças mobilizam estratégias, que nem sempre estão dentro das esperadas socialmente, para poderem ocupar lugares que desejam estar. Como é o caso relatado abaixo:

À tardinha eu sempre vou ao shopping na loja de celular. Então, não tem aquele monte de celulares que ficam no balcão para as pessoas testarem antes de comprar? Fiz uma amizade com o moço da loja, e agora ele me deixa ir pra lá e ficar mexendo no celular que eu quiser. Posso entrar na internet, a única coisa que não tem é jogo, o resto posso fazer tudo (Davi, 12 anos, morador da Tapera 3).

Essa situação revela como as crianças, que foram excluídas da sociedade de consumo, agem criando formas de se relacionar para que possam também participar dos espaços da cidade. Apesar de haver uma restrição da sua mobilidade, que se interpõe como um muro invisível pelo estigma do olhar do outro carregado de preconceito, há uma recusa da aceitação dessa imagem de si.

O valor fundamental que poderia orientar a administração da cidade, como a reprodução da vida e o bem-estar de seus habitantes, é substituído pela concepção da cidade como mercadoria. As crianças ressaltaram que no conjunto habitacional há violência devido ao conflito entre facções rivais do tráfico de drogas; o aumento dos gastos financeiros, visto que passariam a pagar contas de água e luz, além da distância em relação ao centro da cidade. O único espaço existente para brincar é a rodovia que tem um fluxo intenso de automóveis, ônibus e caminhões. Uma menina afirma: “as casinhas da prefeitura eu não gosto. Na minha casa tinha árvore de jambo e eu podia brincar de subir, lá não tem”.

No entanto, nenhum dos problemas citados traz tanto sofrimento, quanto o considerado pior pelas crianças: o rompimento de vínculos entre os amigos, as famílias e os vizinhos. Como está presente na fala de Marcelo, 12 anos: “Eu não tenho vontade de ir para as casinhas da Prefeitura não, mas como a minha melhor amiga foi, eu iria também, pra gente ficar junto de novo”. Para as crianças, a cidade possui um “valor de uso” (LEFEBVRE, 2006) que reflete nas relações que estabelecem com as pessoas que contrasta com o “valor de troca” que regem os interesses econômicos pelo espaço

urbano. As crianças destacam suas experiências na comunidade, que apesar da violência do tráfico de drogas e de incursões policiais, é vista como acolhedora e protetora, onde os moradores são conhecidos e compartilham situações do cotidiano, desde os problemas até as soluções.

Um menino que foi assentado no conjunto habitacional, disse que se ele fosse o “dono” do Morar Feliz, deixaria cada morador escolher a cor da sua casa, pois “é muito ruim morar em casas iguais”. Neste caso, notamos como os programas tratam os moradores pobres, que devem “agradecer” por ganharem uma casa, não podem opinar e nem imprimir sua marca. Essa problemática se intensifica quando diz respeito às crianças, que são vistas como sujeitos passivos diante de arquitetos, engenheiros e urbanistas, sem voz frente aos acontecimentos que as atravessam suas vidas (PÉREZ & JARDIM, 2015). Por mais que as crianças vivam na casa nova continuam nomeando-a como sendo “da prefeitura”, pois não há uma identificação com aquele edifício.

Saindo de um encontro com as crianças, vimos um menino de cinco anos brincando de se equilibrar na linha do trem. Esta brincadeira também já tinha aparecido em um desenho feito por um dos participantes, que a considerava como sua favorita. A brincadeira pode ser interpretada como um esforço para as crianças se manterem de pé e uma forma de elaboração frente às dificuldades vividas. O cair, o retornar e o desejo de recomeçar representam a sua vida. A brincadeira trouxe para a cena a vida real de crianças que se equilibram todo o momento frente às desigualdades sociais, exclusão, pobreza e, mesmo assim, seguem firmes na tentativa de construir um lugar melhor para se viver.

Considerações finais

A partir do trabalho desenvolvido com as crianças em parceria com o Conselho Municipal de Promoção de Direitos da Criança e do Adolescente (CMPDCA) de Campos dos Goytacazes/RJ, notamos que incluir a participação desses atores em espaços democráticos voltados para os adultos tem sido um grande desafio. Embora as oficinas tenham relevado aspectos importantes sobre a vida delas, as questões apresentadas pelas crianças foram pouco debatidas nas plenárias. O projeto, neste sentido, teve dificuldade de fazer com que as vozes das crianças reverberassem no espaço de formulação de políticas públicas e de controle social.

Em momento algum os conselheiros se colocaram explicitamente contrários à participação das crianças, sendo a proposta do projeto bem recebida. No entanto, refletir sobre como efetivar a participação das crianças de forma a encorajá-las a dar suas opiniões e participar das decisões do órgão parecia algo secundário e menos importante diante das demandas e urgências do CMPDCA. Além disso, questões de ordem prática como a falta de recursos financeiros, de espaço e transporte do Conselho acabavam fazendo parecer muito distante a possibilidade de construção de um espaço de escuta para as crianças, visto como mais um trabalho diante de uma equipe sobrecarregada de tarefas e com pouca infraestrutura.

Nas oficinas, as crianças apontaram para as falhas das gerações mais velhas, uma vez que herdaram uma cidade com diversos problemas e violências que acabam gerando sofrimento, medo, e exigem um trabalho de se tornar visível para poderem pertencer e ocupá-la. Revelam em suas falas como são atravessadas pela experiência da desigualdade social e da pobreza, fazendo com que tenham sua circulação limitada a determinados espaços. Por outro lado, denunciam a ausência de espaços comuns, de socialização que pudessem servir de encontro para os moradores. Chamam atenção para a questão ambiental e para a falta de cuidado com o que é comum, da ausência de contato com a natureza nas instituições que frequentam e nas ruas da cidade.

Assim, as crianças dizem que os espaços pensados pelos adultos não estão servindo para os seus interesses, uma vez que não promovem o encontro, o tempo para a brincadeira, para estar com os colegas de forma livre e em contato com a natureza. As instituições, como a escola e o projeto de contraturno escolar, tentam ter controle de suas ações, não dando muito espaço para a criatividade e espontaneidade. A hierarquização das relações geracionais coloca as crianças em um lugar de subordinação e de aprendiz que apenas deve executar o que vem sendo ensinado, excluindo a construção conjunta na relação de ensino-aprendizado. Tal rigidez produz um silenciamento das crianças que não podem exercer a participação sobre o que lhes dizem respeito, a negociação das regras e a experimentação de outros modos de convivência entre adultos e crianças.

Seja em contextos institucionais ou na cidade, a participação infantil ainda aparece de forma precária, fazendo-se valer apenas no discurso e pouco nas ações práticas que poderiam envolvê-las. Retirar as crianças da posição de subalternidade significa deslocá-las de um lugar de “assistidas” e de silenciamento pelas instituições e

políticas públicas voltadas a seu segmento, para possibilitar a emergência de suas ações na esfera pública, considerando-as como sujeitos políticos. Nas falas das crianças notamos que elas não querem ocupar o lugar dos adultos, mas que estes possam estar mais atentos ao que passa pela vida delas, podendo auxiliá-las nos conflitos entre pares. Tanto a omissão quanto a punição injusta são vistas como situações em que o adulto age de forma a não considerar as opiniões das crianças. Assim, a participação infantil nos espaços públicos não significa apagar as diferenças entre crianças e adultos, mas desnaturalizar o lugar de representação, em que os adultos sempre sabem o que é melhor para a vida dos mais novos. Pelo que notamos a partir das experiências das crianças na cidade, os adultos têm sido pouco responsáveis e com o legado que estão deixando de herança para as gerações mais novas.

Referências

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

ARENHART, D. Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade. **Zero-a-seis**. ISSN e 1980-4512: Florianópolis, v.17, n. 32, p. 193-209, 2015.

CASTRO, L. R. **A Aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CASTRO, L. R. A Politização (Necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, v.7, n.14, 2007.

CASTRO, L. R. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: J. Dayrell; M.I.G. Moreira; M. Stengel (Org.). **Juventude contemporânea: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC-Minas, p. 299-324, 2011.

CECIP - CENTRO DE CRIAÇÃO DE IMAGEM POPULAR. **Vamos ouvir as crianças? Caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequena em Foco**. Rio de Janeiro, 2013.

CONANDA- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**. 2011. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/documentos>>.

[DERRIDA, J. Escolher sua herança. In: Derrida, J.; Roudinesco, E. De que amanhã... diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2004.](#)

FARINELLI, C. C.; PIERINI, A. J. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, ano XIX, n. 35, p. 63-86, 2016.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Revista Piauí**, n. 82, 2013. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-82/tribuna-livre-da-luta-de-classes/o-direito-a-cidade>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, F (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. Cortez: São Paulo, p. 42-64, 2010.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

PÉREZ, B. C. **Memórias e narrativas de jovens sobre o lugar: uma discussão sobre as intervenções urbanas no Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. A participação de crianças nas políticas públicas: construção, prática e desafios. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 208-221, 2015.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F (Org.). **Infância em perspectiva**. Política, pesquisas e instituições. Editora Cortez: São Paulo, 2010.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 2018.

QVORTRUP, J. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 40, n. 141, p.777- 792, 2010.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p.232-240, mai./ago. 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**, Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TOMÁS, C. A.; MÜLLER, V. R. Crianças, participação e cidades: uma geo-grafia da infância. In: X CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2009, Braga, Portugal. **Sessão temática...**: Braga, p. 1-9, 2009.